

UNIVERZITA KARLOVA  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
katedra speciální pedagogiky

**Efektivnost využití loutky ve výuce  
dramatické výchovy u dospělých osob s  
mentální retardací.**

**Advantages and consequences of using  
puppet in drama education of mentally  
disabled people.**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Jaroslava Zemková, PhD.

Autor diplomové práce: Mgr. Barbora Vokáčová

Studijní obor: Speciální pedagogika – obor

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: 10.duben 2009

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně  
použitím uvedené literatury.

V Praze dne /

Za cenné konzultace, doporučení a zapůjčení studijních materiálů a za odborné vedení při zpracování diplomové práce děkuji PaedDr. Jaroslavě Zemkové, PhD. Zároveň děkuji doc. Mgr. Radku Marušákovi za rady a pomoc v oblasti dramatické výchovy a Mgr. Tomáši Vokáčovi za ujasnění si pojmů s oblasti divadelní teorie a zapůjčení odborných knih. V neposlední řadě děkuji Zahradě - ÚSP Kladno, ředitelce Zahrady Mgr. Evě Bartošové a Mgr. Vladimíru Novákovi za spolupráci a umožnění spolupracovat na realizaci projektu "*Kam padají hvězdy*". Za podporu a trpělivost děkuji Karlu Richtrovi.

## **ANOTACE**

Cílem diplomové práce je přiblížit a objasnit výhody dramaticko-výchovného působení při práci s dospělými lidmi s mentálním postižením. Poukazuje na výhody práce s loutkou v rámci výchovně-vzdělávacího procesu a možnosti rozvoje jednotlivých složek osobnosti lidí s mentálním postižením.

Práce je rozdělena na tři části. První je zaměřena na teorii z dramatické výchovy, dramaterapie, nahlíží do historického kontextu vzniku alternativních pedagogických směrů a popisuje vliv dramatické výchovy na jednotlivé složky osobnosti. Druhá se hlouběji věnuje přínosu loutky k celostnímu rozvoji osobnosti. Třetí, praktická část, popisuje dramaticko-výchovné lekce a divadelní projekt "Kam padají hvězdy". V závěru práce je reflektován přínos obou stylů práce v rozvoji jednotlivých složek osobnosti u lidí s mentálním postižením.

KLICOVA SLOVA: dramatická výchova, dramaterapie, mentální postižení, loutka, celostní rozvoj, divadelní tvarování.

## **ANNOTATION**

Objective of this thesis is to get closer and clarify advantages of drama educational influence by working with mental disabled people. It refers to the advantages of working with puppet within educational process and it shows possibilities in progress of single character elements of people with mental disablement.

Thesis is divided into three parts. First part is focused to theory of drama-education and dramatherapy. First part thinks also of historical context of origin of alternative pedagogical trends and describes the influence of drama education on single character elements. Second part dedicates deeply to benefits of puppet in connection with general personal character progress. Third one, practical part, describes drama-educational lessons and theatre project named "Where the stars fall". The benefit of both styles by working on progress of single character elements of mental disabled people, is pointed at the close.

Key words: dramatic education, drama-therapy, mental disablement, puppet, general personal progress, theatre forming

## OSNOVA

1	ÚVOD	8
2	HISTORICKÝ KONTEXT VZNIKU "NOVÉ ŠKOLY"	10
2.1	Dramatická výchova	15
2.2	Dramaterapie	21
3	ETIOLOGIE A TYPOLOGIE MENTÁLNÍ RETARDACE	25
3.1	Socializace lidí s mentálním postižením	32
4	LOUTKA	36
4.1	Vymezení pojmu loutka	38
4.2	Typy loutek	41
4.3	Funkce a využití loutky	44
5	PRINCIPY DRAMATICKÉ VÝCHOVY V KONTEXTU PRÁCE S LIDMI S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	48
5.1	Kognitivní funkce lidí s mentální retardací a dramatická výchova	54
5.2	Tvořivost lidí s mentální retardací a dramatická výchova	61
5.3	Problematika hry a fikce u lidí s mentální retardací a dramatická výchova	65
5.4	Emocionální a psychické stránky lidí s mentální retardací a dramatická výchova	70
5.5	Motorika lidí s mentální retardací a dramatická výchova	74

5.6	Loutka v interakci s dospělými lidmi s mentální retardací	77
5.6.1	Vliv loutky na rozvoj komunikace	82
5.6.2	Vliv loutky na rozvoj kognitivních funkcí	86
5.6.3	Vliv loutky na rozvoj tvořivosti	88
5.6.4	Vliv loutky na rozvoj emocionální a psychické stránky	90
5.6.5	Vliv loutky na rozvoj motoriky	92
5.6.6	Analýza vývoje vztahu dospělého člověka s mentálním postižením a loutky	94
6	DRAMATICKÁ VÝCHOVA V ZAHRADE (ÚSTAVU SOCIÁLNÍ PÉČE) Kladno	96
6.1	Popis instituce	96
6.2	Popis skupiny	100
6.3	Přípravná fáze	104
6.3.1	Cíle	108
6.3.2	Ukázky hodin	109
6.3.3	Reflexe přípravné fáze	112
6.4	Divadelní tvarování - projekt	115
6.4.1	Motivace a cíle	116
6.4.2	Průběh tvorby představení	118
6.4.3	Premiéra	120
6.4.4	Reflexe divadelního projektu	122
6.5	Celková reflexe dramaticko-výchovného působení v Zahradě (ÚSP) Kladno	125
7	ZÁVĚR	127
	PŘÍLOHY	129
	SEZNAM PRAMENŮ A POUŽITÉ LITERATURY	131

## 1 ÚVOD

Vlastní zkušenost s dramatickou výchovou v DDM a ZUŠ v Jindřichově Hradci, následné studium Učitelství pro 1. stupeň se specializací dramatická výchova na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, lektorování dramatické výchovy v Roztokách u Prahy a účast na různých dílnách a přehlídkách daného oboru mi přinesla hlubší poznání oboru dramatické výchovy. Díky svým dosavadním zkušenostem a vnímání dramatické výchovy jako velmi pozitivního expresivního stylu práce, který dává možnost celkového rozvoje osobnosti člověka, jsem se rozhodla aplikovat dramatickou výchovu i při práci s lidmi s postižením. Spolupráce se Zahradou (Ústav sociální péče Kladno) mi umožnila objevovat možnosti uplatnění dramatické výchovy ve speciálně pedagogické oblasti a ověřit si můj předpoklad, že metody a techniky dramatické výchovy jsou přínosné v celkovém rozvoji a rehabilitaci člověka s postižením.

V roce 2003 se mi naskytla příležitost podílet se na vzniku projektu *"Kam padají hvězdy"* v Zahradě (Ústav sociální péče) Kladno. Realizační tým byl tvořen studenty DAMU, (Andrea Dobrkovská - scénografie, Iva Macháčová - dramaturgie, Vladimír Novák - režie, dramaturgie, dramaturgie a Jana Leščáková (DAMU) - produkce Barbora Vokáčová (PedF UK) - herecká a speciálně pedagogická spolupráce). Herci v uvedeném představení byli dospělí klienti ÚSP Kladno. Loutkové divadelní představení *"Kam padají hvězdy"* bylo volným zpracováním literární předlohy A. de Saint Exupéryho *Malý princ*. Premiéra se uskutečnila dne 26. června 2003 v Divadle Lampion Kladno.

Devět měsíců intenzivní práce na výše uvedeném projektu, ukázaly, že metody a techniky dramatické výchovy (především práce s loutkou - v tomto případě *"manekýnem"* - jsou vhodným prostředkem pro rozvíjení osobnosti s mentální retardací. Následující rok jsem jednou týdně dojížděla do Zahrady a



vedla jsem dramaticko-výchovné hodiny, které díky předchozí zkušenosti byly zacílené na práci s loutkou - prostředkem pro rozvoj sociálně-komunikativních dovedností a schopností dospělých lidí s mentální retardací. Divadelní projekt pokračoval i v tomto následném roce paralelně s dramaticko-výchovnými jednotkami, kdy na motivy A. Mikulky vznikla inscenace *Hastrmani princeznička*.

Mým hlavním cílem spolupráce na projektu a následné samostatné dramaticko-výchovné činnosti bylo ujasnit si, jaké výhody přináší práce s loutkou u dospělých lidí s mentálním postižením, a zároveň jaký efekt má tento styl práce na rozvoj jednotlivých složek osobnosti s mentálním postižením. Diplomová práce s názvem *Efektivnost využití loutky ve výuce dramatické výchovy u dospělých osob s mentální retardací* by měla přiblížit a objasnit problematiku využití loutek při dramaticko-výchovném procesu z hlediska rozvíjení jednotlivých stránek osobnosti s mentálním postižením. Text diplomové práce vychází z dvouletého akčního výzkumu. Základní metodou výzkumu je získání informací z bezprostředních faktů při práci s konkrétní skupinou. K této metodě se úzce pojí i pozorování, rozhovory a reflexe, probíhající soustavně při tvůrčím procesu.

Diplomová práce obsahuje tři zásadní části. První část je teoretická, která vysvětluje pojmy dramatická výchova, výchovy a jejího podílu na formování jednotlivých osobnostních složek člověka s mentální retardací. Druhý celek obsahuje kapitoly, které se bezprostředně týkají vlivu loutky v dramaticko-výchovném procesu na celostní rozvoj jedince s mentální retardací. Teorie se úzce prolíná s akčním výzkumem (praktickými zkušenostmi z tvůrčího procesu). Poslední část diplomové práce popisuje vlastní praktické postupy dramaticko-výchovných celků a výše uvedeného projektu a reflektuje tyto procesy.

Diplomová práce je doplněna přílohami.

## 2 HISTORICKÝ KONTEXT VZNIKU "NOVÉ ŠKOLY"

Osudy osob s mentální retardací jsou z hlediska historického kontextu velmi pohnuté. "Péče" o tyto osoby byla vždy ovlivněna kulturní a politicko-ekonomickou situací dané doby a daného území. Dovolím si zde pouze jednoduše konstatovat slovy J. Pipekové<sup>1</sup>, že duševní onemocnění se v evropské kultuře vnímalo jako trest boží až do 19. století. V 19. století se díky novodobému myšlenkovému směru "humanizace" začalo měnit vnímání a tím pádem i péče o osoby s postižením. Za stěžejní počin vzhledem k lidem s mentální retardací je brán vznik Ernestina (1871) díky doktoru K. J. Amerlingovi. Dalšími významnými osobnostmi v tomto oboru byl K. Herfort, J. Zeman a F. Čáda.

Tendence změnit a modernizovat přístupy ve výchovně-vzdělávacích procesech můžeme ve střípkách sledovat v různých historických etapách. Potřeba modernizace byla vždy spojena s úmyslem demokratizace společnosti. Každý nový směr v pedagogickém působení byl reakcí a kritikou konvencí předešlého výchovně-vzdělávacího pojetí. *"Základním kamenem demokracie je pluralismus. Pluralismus je naprostou samozřejmostí svobodného světa... Obojí - pluralismus a svoboda tvoří předpoklad pro vznik alternativy v nejrozličnějších oblastech lidské činnosti..."*<sup>2</sup> Pojem alternativa by se dal vymezit jako možnost výběru, něco nového. Ve 20. století díky změně filosofického myšlení právě takováto alternativa vznikla i v resortu školském a její jednotlivé směry, principy a metodiky jsou využívány dodnes ve všech oblastech výchovně-vzdělávacího, ale i terapeutického konání.

Hlavní rozvoj „nové výchovy“, která měla změnit dlouhotrvající tradiční pojetí pedagogiky, tzv. starou školu, spadá do dvacátých a třicátých let dvacátého století.

<sup>1</sup> PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno. Paido, 2008, s. 170. ISBN 80-85931-65-6.

<sup>2</sup> VALENTA, M. J. KREJČÍŘOVÁ, A. C. Zopej, e. Olomouc: Netopej, 1997, s. 63-64. ISBN 80-902057-9-8.

Týká se to především reformního školství v Americe a západní Evropě. A právě v Americe vzniklo díky působení hnutí nové školy roku 1924 hnutí tvořivé dramatiky. Jeho zakladatelkou byla W. Wardová. Velký vliv na vznik tvořivé dramatiky měl pragmatismus a jeho zakladatel J. Dewey s hlavním pedagogickým principem zkušeností. Reformní pedagogika dále zdůrazňovala emocionální složku, konkrétní sociální dovednosti konkrétního člověka vedle obecného kodexu a hledání cest praktického osvojování poznatků skrze praxi.

Základem moderní pedagogiky je zkušenost jako poznávání života lidí a okolního světa, opírající se o smyslové vnímání, prožitky, sociální styk, praktické činnosti a s tím související i trend integrace lidí se znevýhodněním. Obsahem dramatické výchovy jsou individuální a kolektivní lidské zkušenosti, jak běžné populace, tak i lidí se znevýhodněním. V této době nestačí pouhé osvojování vědomostí dovedností a návyků, ale klade se důraz na rozvoj a kultivaci postojů, schopností, charakterových vlastností i psychických procesů. Tento tzv. „činnostní princip dramatické výchovy“ počítá s vlastní iniciativou a aktivitou aktéra. Princip činnosti jako jeden ze základních výchovných principů uvádí už J. A. Komenský v Informatoriu. *„Činnost jako forma pohybu se zde jeví jako hlavní prostředek rozvoje...”*<sup>3</sup>

Jednotlivé systémy reformního hnutí přinesly inspiraci a základ pro pedagogickou i speciálně pedagogickou praxi. Například Botavská škola zavedla *"systém dvou učitelů ve třídě, jeden z učitelů se věnuje hromadnému vyučování, zatímco další pracuje individuálně se slabšími žáky...v současnosti je princip pomocného učitele jednou z aplikovaných forem amerického mainstreamingu."*<sup>4</sup> Deweyho koncepce plně respektovala ontogenezi lidské psychiky a dávala důraz na pracovní činnost, tzn. zkušenost, reflektující v co největší míře reálný život. Dále škola

<sup>3</sup> UHLÍŘOVÁ, J. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2003, s. 18. ISBN 80-7290-107-9.

<sup>4</sup> VALENIA, M.; KREJČÍŘOVÁ, O. *Psyc/jo/?eíře*. Olomouc: Netopejř, 1997, s. 66. ISBN 80-902057-9-8.

Montessori dala základ pro senzomotorickou výchovu a důležitost motivace. Dále jak uvádí Singule<sup>5</sup>, Daltonský plán respektoval individualitu člověka tím, že každý jedinec má právo na stanovení vlastního tempa při procesu učení. Na tomto základě byl zrušen systém vyučovacích hodin a zavedl se vyučovací plán dle individuálních potřeb. Winnetská soustava<sup>6</sup> přinesla nápad střídání individuální a skupinové práce, což se ve velké míře dodnes ve speciálně pedagogické praxi využívá. A v neposlední řadě nesmíme zapomenout zmínit Jenský plán, kdy pro práci ve škole byl zaveden týdenní pracovní plán a důraz na skupinovou práci s ohledem na individuální potřeby. Přínosnou osobností pro veškerou pedagogickou činnost je O. Decroly, jako průkopník globální metody senzorické výchovy a R. Steiner díky svému antropozofického vnímání světa, které vedlo k vzniku waldorfského školství a camphillského hnutí. Oba tyto steinerovské systémy mají svá specifika, která jsou rozpracována v publikacích týkajících se tohoto tématu. Jedním z metod práce steinerovského hnutí je využití dramatické výchovy, která zde především posiluje vytváření nových vztahů s vnitřním i vnějším světem člověka.

Z výše uvedeného zcela logicky vyplývá, že jednotlivé reformní pedagogické proudy a filozofie ovlivnily i vnímání a systém rehabilitačních postupů u lidí se znevýhodněním. Neustále se zvyšující společenské nároky nynější doby jsou jakýmsi motorem pro zvýšení kvality péče i pro lidi se znevýhodněním. Důraz se dává na princip inkluze a zkvalitnění rehabilitačně-léčebných strategií. Novodobým trendem je uplatnění komplexní rehabilitační péče. Výčet jednotlivých druhů terapie uvádí J. Pipeková<sup>7</sup>, jsou to rehabilitace léčebná, výchovně-vzdělávací, pracovní, sociální, psychologická, technická, právní a ekonomická. Komplexní rehabilitace, již spadá do terciální prevence, která je

SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: SPN, 1992, s.7-14. ISBN 80-04-26160-4.

<sup>6</sup> VALENTA, M.; KREJČŘOVÁ, O. *'syc/iflpet'/e*. Olomouc: Netopíř, 1997, s.67. ISBN 80-902057-9-8.

<sup>7</sup> PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno. Paido, 2008, s. 30-31. ISBN 80-85931 -65-6.

zaměřena na snížení důsledků a dopadu postižení na jedince. Toto se plně týká i lidí s mentálním postižením a veškeré psychopedické péče. V moderním pojetí psychopedické péče se uplatňují principy humanizace a normalizace v ústavní péči. Krejčířová velmi výstižně a stručně popisuje moderní péči o lidi s mentálním postižením: "...*má objektivní charakter, odpovídá zákonitostem společnosti i zákonitostem rozvoje postiženého jedince a je charakterizována poskytováním pozitivních možností a perspektiv jejich vývoje a zdůrazněním hodnoty jejich osobnosti s cílem dosažení odpovídajícího stupně socializace.*"<sup>8</sup>

Modernizace přístupu v péči o mentálně postižené se projektuje i do výchovně-vzdělávacího působení bez ohledu na typ zařízení. Výchovně-vzdělávací proces působí na celkový rozvoj osobnosti, podporu všech psychických i somatických funkcí organismu. S ohledem na specifické zvláštnosti klienta či skupiny uplatňujeme při výchovně-vzdělávacím principu vždy tři základní metody speciálně pedagogického působení, což jsou<sup>9</sup>:

- **metoda reedukace** (postupy zaměřené na postiženou funkci)
- **metoda kompenzace** (postupy, které zdokonalují nepostižené funkce)
- **metoda rehabilitace** (upravuje společenské a pracovní vztahy, navazuje na výše uvedené metody)

Respektujeme základní didaktické principy (názornost, přiměřenost, soustavnost, trvalost, uvědomělost a aktivitu "žáka") a využíváme široké spektrum metod a technik pro dosažení vytyčených cílů, bez kterých nelze započít výchovně-vzdělávací proces. Výše uvedené obecně platí pro veškeré výchovně-vzdělávací a terapeutické procesy u běžné i znevýhodněné populace, i když výchovně-vzdělávací proces má více charakter edukační a terapeutický, při speciálně pedagogické práci se tyto dva systémy doplňují a vzájemně

<sup>8</sup> KREJČÍŘOVÁ, O. *Estetická výchova mentálně retardovaných*. Olomouc: Netopejř, 1998, s. 5. ISBN 80-6096-12-2.

<sup>9</sup> PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno. Paido, 2008, s. 30. ISBN 80-85931-65-6.

prolinaji."Předmětem zájmu speciální pedagogiky je především edukačně zaměřená enkulturace osob, které jsou z důvodu subnormální funkčnosti či organického poškození vlastního organismu, nebo z důvodů významných kulturních či sociálně-adaptačních odlišností znevýhodněny ve společenském životě. Důležitou součástí oné enkulturace jsou pak mimo jiné terapeutické přístupy k výše zmíněným osobám."<sup>10</sup> Vitková potvrzuje podstatu reformní pedagogiky i v oblasti speciálně-terapeutické tím, že upozorňuje na nutnost vycházet při jakékoliv terapii z tělesných, emocionálních a kognitivních integračních procesů, které vedou k interakci a propojení dříve získaných zkušeností s aktuálními.

Obecně novodobý zájem o ontogenezi lidské psychiky se promítl i do medicíny a psychologie. Tyto dva důležité obory můžeme považovat za kolébku vzniku všech druhů nynějších terapeutických postupů. Za základní čtyři terapie jsou považovány chirurgická terapie, farmakoterapie, fyzioterapie a psychoterapie. Vývoj psychoterapie vedl k rozvoji jednotlivých tzv. "uměleckých terapií", které jsou ve velké míře užívány při edukaci osob se znevýhodněním. O "léčebných" účincích umění se například dovídáme už v antice, díky prací Aristotela. O pozitivním vztahu terapie a umění není žádný pochyb. Hlavním cílem uměleckých terapií je dosažení pozitivních změn v jednotlivých složkách osobnosti pomocí vlivu umění a uměleckého procesu. Terapeuticky-formativní přístupy ve speciální pedagogice vycházejí z uměleckých terapií a jejich principy úzce korespondují s principy edukace. Tyto přístupy by se jednoduše daly definovat jako "záměrné a cílevědomé upravování narušené činnosti organismu za pomoci uměleckých aktivit."<sup>11</sup> Jedním z terapeuticky-formativních přístupů je využití principů, metod a technik dramatické výchovy.

<sup>10</sup> MÜLLER, O. *Terapie ve speciální pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, s. 13. ISBN 80-244-1075-3.

<sup>11</sup> VALENTA, M.; MÜLLER, O. *Psychopedie*. Praha: Portá, 2003, s. 156. ISBN 80-7320-063-5.

## 2.1 Dramatická výchova

*"Dramatická výchova je systém řízeného, aktivního sociálně-uměleckého učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, limitovaných primárně výchovnými či formativními a sekundárně specificky uměleckými požadavky na straně jedné a individuálními i společnými možnostmi dalšího rozvoje zúčastněných osobností na straně druhé."*<sup>12</sup>

Historický vznik dramatické výchovy jsme již naznačili v předchozí kapitole. Zásadní zlom přijetí dramatické výchovy do České republiky přišel v 60. letech 20. století, kdy byla přijatá do základních uměleckých škol jako literárně-dramatický obor. Eva Machková uvádí tři etapy vývoje dramatické výchovy v ČR.<sup>13</sup> První období bylo završeno v polovině 70. let 20. století, kdy východiskem bylo poznání, že dramatické aktivity mají hodnotu v různých osobnostně-sociálních směrech. Zásadní v tomto období byla tvorba metodiky, důraz na vzdělávání vedoucích a učitelů. Druhé období bylo především 80. letech, kdy se zdokonalovaly metodiky a v tvorbě divadelní přestal být hlavním cílem předvedený tvar, ale veškerý důraz byl dán na proces, který vede ke vzniku divadelního tvaru. Třetí fáze v 90. letech 20. století vedla k zavedení dramatické výchovy do vysokoškolského systému a včlenění do učebních plánů. Zároveň různé kurzy přicházející ze západní Evropy přinesly potřebu vnímat interdisciplinaritu a široké možnosti využití dramatické výchovy, jejích metod a technik, jako instrumentů a strategií v nejrůznějších typech pomáhacích profesí.

<sup>12</sup> VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura STROM, 1997, s. 27. ISBN 80-901954-1-5.

<sup>13</sup> MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS - ARTAMA, 1998, s. 24-28. ISBN 80-7068-103-9.

Základní principy reformní a moderní pedagogiky jsou víceméně podobné jako základní dramatické a terapeutické principy. Dramatická výchova vychází z principů, které jsou jednak společné pro různé obory vzdělávání a jednak z principů specifických pro tento obor. Do první skupiny patří tyto principy: zkušenost, prožívání, hra a tvořivost. Mostem mezi obecným vzděláváním a dramatickou výchovou je princip partnerství. Principiálním specifikem v dramatické výchově je psychosomatická jednota člověka, fikce, hra v roli, zkoumání a experimentace a improvizace.

**Zkušenost** je základním stavebním kamenem činnostního pojetí vyučování, kde se uplatňuje vlastní aktivita vycházející z předchozí osobní zkušenosti a člověk tím získává zkušenosti nové. Zkušeností transformujeme, posilujeme osobní postoje. Díky vlastní činnosti, tzn. zkušenosti ze situací, dochází k snadnějšímu, trvalejšímu, hlubšímu a osobnějšímu pochopení a zapamatování možností lidského konání.

**Prožívání** je projevem individuálního vnitřního života člověka. Aktivita člověka vycházející z jeho sklonů a schopností přináší silné prožitky, díky tomu v konání poznává jedinec význam a smysl, učí se sebehodnocení a sebeřízení. *"Při vstupu do role ve fiktivní situaci prožitím, a tedy i poznáním světa druhých "zevnitř", dochází k proměně osobnosti hráče."*<sup>14</sup>

**Hra** nás provází celým životem prostřednictvím široké škály činností, které jsou svobodné a stojí mimo obyčejný život, jelikož má člověk schopnost přijetí fikce. *"Hra v dramatické výchově je především "hrou jako", "hrou na", přičemž základním materiálem herního zobrazení je sám člověk."*<sup>15</sup> Přijetí hry umožňuje člověku zkoumat mezilidské vztahy, situace, charaktery, jednání. Hra jedince učí možnostem vnějších projevů, ale i posiluje jeho vnitřní stránku osobnosti.

**Tvořivost** dramatické výchově je především expresivní, která

<sup>14</sup> MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: Akademie múzických umění, 2004, s. 12. ISBN 80-7331-021-X.

<sup>15</sup> MARUŠÁK, R.; KRÁLOVÁ, O.; RODRIGUEZOVÁ, V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Praha: Portál, 2008, s. 10. ISBN 978-80-7367-472-4.



má význam pro jedince, tak pro jeho bezprostřední okolí. Pro rozvoj tvořivosti je stěžejní pozitivní sociální klima ve skupině, kde klienty vedeme k samostatnosti, sebedůvěře, koncentrovanosti a zájmu o smysl věci. *"Tvořivost dává dětem nahlédnout za stereotypy i pod povrch věcí, podmiňuje je k hledání a objevování nečekaného, nových souvislostí, významů, postupů."*<sup>16</sup>

**Partnerství** je přijetí člověka takového, jaký je. Lidé mezi sebou respektují stanovená pravidla, naslouchají si. Schopnost spoluprožít problém, situaci je základem tolerance potřebné ke vzájemné kooperaci.

**Psychosomatická jednota** umožňuje člověku představy přeměnit do vnějšího výrazu. Je jednotou vnitřního světa s tělem. *"Základem je pravda vnitřních pochodů, emocí a vnitřních zaujetí, soulad člověka, který se vyrovnává se svým vlastním tělem, jeho těžištěm či opěrným bodem, napětím, držením, "svalovou pamětí"."*<sup>11</sup>

**Fikce** je schopnost symbolizace - "hrát jako". Vstoupit do fiktivního světa znamená nahlédnout mimo realitu, což nám umožňuje prozkoumávat mezilidské vztahy a v této oblasti experimentovat. Princip fikce je pro aktéry velmi důležitý, jelikož ví, že ve hře nenastanou skutečné následky, ale vše lze vrátit, prozkoumat znovu a jinak. Fikce pomáhá člověku vnímat dané situace objektivně.

**Vstup do role** znamená jednat ve fiktivní situaci, což je základním mechanismem učení se v dramatické výchově. Člověk se díky tomuto principu učí být partnerem, jelikož na jedince působí konání druhých, rozvíjí se jeho poznání, pochopení, tolerance a mezilidská komunikace.

**Zkoumání a experimentace** je zajištěna opakováním a navracením se k nosným tématům, námětům, situacím. Člověk si díky tomu hledá nové možnosti řešení daného problému prostřednictvím vlastního jednání nebo jednáním ostatních

<sup>16</sup> MARUŠÁK, R.; KRÁLOVÁ, O.; RODRIGUEZOVÁ, V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Praha: Portál, 2008, s. 11. ISBN 978-80-7367-472-4.

MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: Akademie múzických umění, 2004, s. 23. ISBN 80-7331-021-X.

účastníků.

**Improvizace** je schopnost jednat bez přípravy, což je nezbytná a neustálá praxe v reálném životě. Improvizace využívá všech psychických funkcí a odvíjí se od plného uplatnění vlastních zdrojů jedince. ..<sup>18</sup> V improvizaci je zapojen veškerý potenciál aktéra.

Dramatická výchova je učení založené na poznání pomocí zkušeností, kdy je plně využíváno dramatických prostředků k dosahování pedagogických cílů. Dramatická výchova obsahuje mnoho metod, které jsou zaměřené jednotlivé složky osobnostního rozvoje. Využívá některých prostředků a postupů divadelního umění a díky tomu učí a vychovává především přímým prožitkem a vlastní zkušeností v jednání, tedy procesem.

Pracuje především s mezilidskými vztahy, situacemi, s přeměňováním sebe sama do role někoho jiného. Dramatická výchova se zaměřuje na osobnostní a sociální rozvoj osobnosti, zejména díky rozvíjení schopnosti jednat v navozených situacích, jako by byly skutečné. Aktéři mají možnost si je předem prozkoumat a vyzkoušet si různé možnosti řešení. Tím je rozvíjena osobnost otevřená světu a vědoma si své hodnoty, rozšiřuje se schopnost sociálního porozumění a spolupráce.<sup>19</sup>

Ve výchovně-vzdělávacím procesu se zvýšené pozornosti účastníků dosáhne především pomocí promyšleného a dynamického střídání jednotlivých činností, v dramatické výchově zároveň i vhodnou volbou tématu. Dramatická výchova se snaží rozvíjet osobní zkušenost osob vzhledem k sobě samým a k okolí. Velmi důležitý je rozvoj empatie pomocí dramaticko-výchovných technik a metod, která snižuje nepřiměřené reakce a agresivitu. Tím se rozšiřuje realistické vnímání aktérů, vidí

<sup>18</sup> WAY, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha: ISV, 1996, s.133. ISBN 80-85866-16-1.

<sup>19</sup> POLZEROVÁ, E. *Dramatická výchova v kontextu výchovy a vzdělávání dnešní společnosti*. In *Provazník, J. Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001, s. 59-60. ISBN 80-901660-4-0.

tak svět otevřenýma očima a reagují na něj adekvátním způsobem.

Dramatická výchova ovlivňuje i rozvoj pohybových dovedností, uvědomění si možností svého těla jako výrazového prostředku; tzn. vyjádření pohybem svůj stav, náladu, emoce, dále pak rozvoj pantomimy, mimiky, gestiky, a také vhodné využití těla v improvizacích, živých obrazech. Zároveň přináší širokou škálu působnosti dramatická výchova v oblasti hlasových a komunikačních schopností a dovedností.

V dramatické výchově je hlavním prostředkem rozvíjející tvořivou stránku osobnosti vlastní fyzické jednání a hledání výrazu pomocí těla.<sup>20</sup> Většina metod a technik dramatické výchovy je založena na zkušenosti, představách a fantazii. Tyto složky jsou základem tvořivosti. Tvůrci činnost by měla být různorodá a rozvíjet každou složku osobnosti - především pomocí estetických předmětů: VV - např. kresba nálady, HV např. znázornění prostřed! pomocí Orffových nástrojů, DV - vyjádření pomocí pohybu (mimika, gestika, pantomima, živý obraz), vyjádření pomocí improvizace nebo řešení určitých problémových situací (diskuse, brainstorming, strukturované drama atd.). Pro rozvoj tvořivosti je základním faktorem HRA. Hra je základem dramatické výchovy (průpravné hry a cvičení, hrání v roli atd.)<sup>21</sup> Aktér je více vtažen do hry, pokud je plně motivován, může sám nebo ve spolupráci se skupinou sestavit pravidla hry, když s aktérem spolupracuje sám vedoucí, stává se tím jeho herním partnerem.

22

Velmi výstižně výhody dramatické výchovy popisuje P.Vacek :  
*"V dané souvislosti jedinečnost dramatické výchovy spatřujeme v následujících skutečnostech:*

<sup>20</sup> MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: Akademie múzických umění, 2004, s. 11-26. ISBN 80-7331-021-X.

<sup>21</sup> VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura STROM, 1997, s. 31-38. ISBN 80-901954-1-5.

<sup>22</sup> VACEK, P. *Přehledná charakteristika období mladšího školního věku*. In *Bláhová, K. Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS ARTAMA, 1996, s. 18. ISBN 80-7068-070-9.

- > Dramatická výchova nabízí možnost navodit takovou situaci, která je s ohledem na věk, úroveň dětí a výchovný záměr optimální. Netřeba čekat, až určitá situace nastane, a naopak z nastalé situace je možno vytěžit podněty (inspiraci) pro tvořivě dramatické aktivity.
- > Značná účinnost dramatické výchovy spočívá ve výrazném oslovení emoční stránky dítěte. Některé činnosti probíhají v dramatické výchově uvědoměle v rovině "jako", v jiných případech autentičnost prožitku odpovídá reálnému životu; pracujeme tedy cíleně s prožitkem, a sice s prožitkem posilujícím a rozvíjejícím mravnost. Dramatická výchova může plnit a dozajista plní i funkci kompenzační (či dokonce eliminační) směrem k negativním životním zážitkům dětí.
- > Činnosti v rámci dramatické výchovy se mohou stát prostorem k přirozenému diagnostikování dětí (popř. školní třídy). Za určitých okolností může jít i o jediný dostupný "vhled" do struktury vztahů sociální skupiny.
- > V neposlední řadě nabízí tvořivá dramatika jedinci zážitky spoluprožívání, pospolitosti, spolupráce, lidské blízkosti - tedy to, co může úspěšně konkurovat povrchní konzumní orientaci dětí."

Na místě je dodat, že výhody dramatické výchovy a jejich metod a technik se také projektuje do všech složek osobnosti. Rozvíjí svou metodikou kognitivní, emocionální, psychické i komunikativní stránky člověka.

## 2 . 2        **Dramaterapie**

The British Association for Dramatherapists definuje dramterapii takto (1979):

**Dramaterapie pomáhá uchopit a zmírnit sociální a psychologické problémy, mentální onemocnění i postižení a stává se nástrojem zjednodušeného symbolického vyjadřování, díky němuž jedinec poznává sám sebe, a to prostřednictvím tvořivosti zahrnující verbální i neverbální složku komunikace.**

The National Association for Drama Therapy v USA nabízí následující vymezení (1985):

*Dramaterapii lze definovat jako záměrné použití dramatických/divadelních postupů pro dosažení terapeutického cíle symptomatické úlevy, duševní i fyzické integrace a osobního růstu.*

Dramaterapie K. Majzlanové doplňuje definici NADT takto (1998): Je to umělecká a léčebně-výchovná metoda aplikovaná v rámci individuální a skupinové práce, která využívá dramatické struktury se speciálním cílem v určitých improvizovaných situacích „tady a teď“, evokuje k prožívání emocí, k získání vnitřní motivace, vede k integraci.

Dramaterapie je více skupinovou aktivitou, neproniká do individuálních traumat minulosti za účelem jejich přenosu. Dramaterapie **pracuje** se znaky a metaforami, akceptuje stylizaci a kreativitu. Více pracuje s divadelními prostředky, včetně nastolení fikce a primárně hraní jiných postav. **Řizení** lekce je velmi volné, terapeut je více facilitátorem dění ve skupině - schéma se podobá lekci dramatické výchovy. **Katarze** je zde směřována spíš na celou skupinu klientů, tím se stává dramaterapie efektivní pro mnohem širší spektrum populace - od vysoce funkčních jedinců až po psychicky a vývojově postižené osoby. **Obsah**

terapeutických sezení je založen na určitých tématech, která se spontánně objevují v procesu volné asociace během improvizací. Z hlediska prostředků je dramaterapie nesrovnatelně eklektičtější systémem, běžně se při této práci užívají loutky, masky, Učení, psaný text, elementy muzikoterapie či arteterapie v širším slova smyslu.

Největší **skupinu klientů**<sup>23</sup> dramaterapie tvoří klienti s mentálním postižením, s autismem. Druhou nejfrekventovanější skupinou jsou lidé z psychiatrických klinik, klienti s SPuAČH, klienti ohrožení sociálně patologickými jevy, trestání jedinci atd. Poměrně okrajovou skupinou jsou klienti se smyslovým či tělesným postižením.

Specifické cíle dramaterapie jsou velmi variabilní, a to pro různorodost skupin i klientů. K. Majzlanová počítá k **hlavním cílům** dramaterapie redukci tenze, rozvoj empatie, fantazie a kreativity, odblokování komunikačního kanálu, integraci osobnosti, rozvíjení sebedůvěry, vytváření pocitu zodpovědnosti, úpravu reálné aspirace. Kalifornská dramaterapeutka Reneé Emunah stavi tyto nespecifické cíle: zvyšování sociální interakce a interpersonální inteligence; získání schopnosti uvolnit se; zvládnutí kontroly svých emocí; změna nekonstruktivního chování; rozšíření repertoáru rolí pro život; získání schopnosti spontánního chování; rozvoj představivosti a koncentrace; posílení sebedůvěry, sebeúcty; získání schopnosti poznat a přijmout svoje omezení i možnosti.

Za **základní prostředek** dramaterapie se považuje improvizace<sup>24</sup>. Improvizace lépe než strukturovaná hra odráží vnitřní stav klienta, jeho konflikty, volné asociace, umožňuje expresi aktuálního stavu a cítění, rozvíjí spontaneitu, je zcela svobodná a experimentování s různými rolemi, podporuje vnitřní vhled do modelových situací a jejich dynamiky, buduje schopnost okamžité reakce a

<sup>23</sup> MAJZLANOVÁ, K. Dramaterapia v špeciálnej edukácii. In *Pipeková, J.; Vítková, M. Terapie ve speciálně pedagogické praxi*. Brno: Paido, 2001, s. 100-104. ISBN 80-7315-010-7.  
MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: Akademie múzických umění, 2004, s. 111-122. ISBN 80-7331-021-X.

spolupráce, má blíže ke skutečnému životu. Dalšími prostředky jsou mimická a řečová cvičení, dramatická hra, verbální hra, scénář, mýty a příběhy, práce s textem, vyprávění příběhů, líčení, masky, loutkovou hru, pohyb, pantomima, hra s objekty, kresba, simulace a charakterizace.

**Interdisciplinární zdroje** dramaterapie jsou hra, rituál, magie, vývojová psychologie, dramatická výchova, psychoterapie, teorie divadla. Velmi ceněné pro dramaterapeutickou práci je dílo A. Boala<sup>25</sup> *The Rainbow of Desire*, ve kterém uvádí své metody „divadla a terapie“. Například „Divadlo soch“, kde účastníci utvoří sousoší z herců, které ukazuje jistou problematickou realitu a pak společně „sochají“ ideální stav. Druhou nejznámější Boalovou metodou je „Divadlo Fórum“<sup>26</sup>. Herci většinou hrají charakterové typy, které jsou pro publikum transparentní a konflikt je zcela autentický vzhledem k postavám a zřejmý divákům, kteří mohou v kterékoliv fázi hru zatavit a vstoupit do role některé postavy, tím vstupují i do dramatického plánu celé hry. Cílem je společné hledání a nalézání řešení, která přinesou pozitivní změnu. Důležitou roli má tzv. „Jocker“, který hru řídí a reprezentuje diváka v jeho všední realitě.

Nabízí se zde otázka, kde při speciálně pedagogické péči pomocí terapeuticky-formativní terapie jsou hranice mezi dramatickou výchovou a dramaterapií<sup>27</sup>. Dovolím si zde jednoduše tvrdit, že právě v této problematice není dostatečná terminologie těchto nově vzniklých oborů, a tak dochází k častým sporům a diskuzím, zda při speciálně pedagogické péči jde o dramatickou výchovu nebo dramaterapii.

K vyřešení terminologického problému bychom mohli využít arteterapeutického **pojmosloví, kdy tato expresivní metoda je** již ucelenější a ustálenější a již dříve se objevil problém

<sup>25</sup> HAVRÁNKOVÁ, A.; KRAUSOVÁ, Z. **Techniky Augusta Boala jako inspirace pro školní dramatickou výchovu**. In *Tvořivá dramatika XIV*, č. 2. Praha: IPOS – ARTAMA, 2003. ISSN 1211-8001.

<sup>26</sup> UCHYTILOVÁ, B. *Divadlo Fórum Augusta Boala*. In *Tvořivá dramatika VIII*, č. 1. Praha: IPOS – ARTAMA, 1997. ISSN 1211-8001.

<sup>27</sup> Uvedení do oboru dramatické výchovy a dramaterapie viz. následující kapitoly.

terminologické nedostatečnosti. Nakonec most mezi výtvarnou výchovou a arteterapií se nazval "artefiletika"<sup>26</sup> Základním cílem artefiletiky je obohacení kulturních vědomostí, využívající arteterapeutických metod a postupů vedoucí ke vzdělání a prevenci sociálně-patologických jevů. Slovo "filetický" bychom mohli přeložit jako *"takové pojetí výchovy, které usiluje o propojení emocionálního a sociálního rozvoje s rozvojem intelektuálním."*<sup>29</sup> Pokud bychom aplikovali tento termín do dramatického rozměru a nazvali most mezi dramatickou výchovou a dramaterapií "dramafiletikou", pak by cílem "dramafiletiky" byl celostní rozvoj osobnosti se znevýhodněním pomocí metod a technik dramatické výchovy a dramaterapie, vedoucí k dosažení výchovně-vzdělávacích, preventivních i rehabilitačních cílů.

Jelikož má praktická činnost byla spíše dramaticko-výchovná, i když přinesla některé léčebné a socializační účinky, budu v následných kapitolách používat raději termín "dramatická výchova". Základem dramatické výchovy je osobnostně-sociální rozvoj a rozvoj esteticko-umělecké stránky života. Pokud se tyto dva základní kameny rozpojí přestává být dramatická výchova dramatickou výchovou. *"Vypustíme-li hledisko osobnostně sociální, zbude nám divadlo, jehož cílem je působení na diváka. Vypustíme-li dramatické prvky, metody a cíle, zůstane osobnostní nebo sociální rozvoj bez bližšího určení... jestliže se nepoužijí metody dramatického charakteru (hra v roli, improvizace) anebo jsou omezeny na minimum, je to sociální výcvik či podobná forma výuky, nerozvíjíme-li hráče v jejich osobnostních rysech a sociálních vztazích, zůstane nám divadlo, nutno dodat, že většinou špatně."*<sup>30</sup>

<sup>28</sup> <http://www.artefiletika.cz>

<sup>29</sup> SLAVÍKOVÁ, V.; SLAVÍK, J.; ELIÁŠOVÁ, S. *Dívej se, tvoř a povídej!* Praha: Portál, 2004, s. 13

<sup>30</sup> 978-80-7367-322-2. - oním <: 57 ISBN  
MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova.* Praha: Akademie múzických umění, 2004, s. 80-7331-021-X.



### 3 ETIOLOGIE A TYPOLOGIE MENTÁLNÍ RETARDACE

Etiologie mentální retardace je širokospektrální, proto příčiny mentální retardace jsou kategorizovány podle různých aspektů. Můžeme pak hovořit vzniku mentální retardaci na základě exogenních a endogenních příčin; příčiny mohou být vrozené nebo získané a v neposlední řadě příčiny vyplývají z prenatálního, perinatálního a postnatálního vývoje daného jedince.

z **exogenních** příčin vzniká tak zvaná pseudooligofrenie způsobena nedostatečnou stimulací vývoje člověka a jeho psychickou deprivací. Takto sociokulturně znevýhodnění lidé odpovídají stupni lehké mentální retardace a pokud se eliminuje působení nepodnětného prostředí je tento stav reverzibilní. Exogenni faktory působí prenatálně, perinatálně i postnatálně a mohou, ale nemusí být bezprostřední příčinou poškození mozku daného jedince.

Jednoduše řečeno organicky, **endogenně** vzniklá mentální postižení jsou všechna ostatní, která jsou zakódována v systému pohlavních buněk. **Vrozená** mentální retardace vzniká poškozením nebo patologickým vývojem nervové soustavy do druhého roku života. Pokud se vznik mentální retardace diagnostikuje po druhém roce považujeme za **získanou**, tzv. demenci, zapříčiněnou pozdější poruchou, nemocí, úrazem mozku.

V **prenatálním** období působí na vývoj plodu mnoho faktorů, kdy důležitým faktorem je hereditární dispozice. Jak uvádí Müller, O.<sup>31</sup> spadá do této kategorie 21% etiologií mentální retardace a největší skupina jsou lidé s trizomií 21. chromozomu. Mezi prenatální vlivy patří I enviromentální faktory a onemocnění matky v době těhotenství. Pokud v **perinatálním** období dojde k drobnému poškození mozku, může vzniknout mentální postižení. Postnatálních příčin je také mnoho, mezi ně patří zánětlivá onemocnění CNS; traumata, léze

<sup>31</sup> MÜLLER, O.; VALENTA, M. *Psychopedie*. Praha: Parta, 2003, s.52. ISBN 80-7320-063-5.

či krvácení v oblasti mozku; onemocnění vedoucí ke deterioracím inteligence a deprivacní prostředí.

Souhrnný seznam nejčastějších příčin vzniku mentální retardace uvádí Švarcová I.<sup>32</sup>:

#### **Následky infekcí a intoxikací**

- prenatální infekce (např. zarděnková embryopatie, kongenitální syfilis)
- postnatální infekce (např. zánět mozku)
- intoxikace (např. toxemie matky, otrava olovem)
- kongenitální toxoplazmóza

#### **Následky úrazů nebo fyzikálních vlivů**

- mechanické poškození mozku při porodu (novorozenecká hypoxie)
- postnatální poškození mozku nebo hypoxie

#### **Poruchy výměny látek, růstu, výživy**

- mozková lipodióza, hypotyreóza, fenylketonurie, glykogenóza atd.

#### **Makroskopické léze mozku**

- novotvar, degenerace, postnatální skleróza

#### **Nemoci a stavy, způsobené jinými a nespecifickými prenatálními vlivy**

- vrozený hydrocefalus, mikrocefalie, kraniostenóza atd.

#### **Anomálie chromozomů**

- Downův syndrom, Klinefelterův syndrom, Lesch-Nyhanův syndrom

#### **Nezralost**

#### **Vážné duševní poruchy**

#### **Psychosociální deprivace**

#### **Jiné a nespecifické etiologie**

<sup>32</sup> ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2003, s.56. ISBN 80-7178-821-X.

Typologie mentální retardace vychází z hodnoty inteligenčního kvocientu, tzn. z hodnoty úrovně rozumových schopností. V některých psychopedických publikacích se uvádí i kategorizace podle druhu chování. Pipeková J.<sup>33</sup> rozlišuje tři skupiny lidí s mentální retardací podle typu chování. První je typ **erectický**. Lidé patřící do této skupiny se chovají nepokojně, jsou velmi instabilní. Netečnost, strnulost a velká míra apatie jsou charakteristickými rysy u **torpidního** typu. Poslední skupinou je typ **nevyhraněný**, kdy procesy vzruchu a útlumu jsou v relativní rovnováze nebo jeden z procesů mírně převládá. Klasifikovat lidi s mentálním postižením můžeme i podle věku: raný věk (0-2 roky), předškolní věk (2-6 let), školní věk (6- 15, eventuálně 19 let), adolescentní věk (15/19 - 21 let) a dospělý věk (21 a výše).

Přehlednou klasifikaci mentální retardace podle úrovně rozumových schopností zpracovala Světová zdravotnická organizace v Ženevě. Vznikla tak 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, která se užívá i v současnosti.

*Tabulka: Stupně mentální retardace podle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10, 1992)*

Kódová čísla	Slovní označení	Pásmo IQ
F7 0	Lehká mentální retardace	69 - 50
F71	Středně těžká mentální retardace	49 - 35
F72	Těžká mentální retardace	34 - 20
F73	Hluboká mentální retardace	20 -níže
F7 8	Jiná mentální retardace	
F7 9	Nespecifikovaná mentální retardace	

Pro snazší uchopení následujících kapitol je na místě

<sup>33</sup> PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno. Paido, 2008, s. 173. ISBN 80-85931-65-6.

stručně charakterizovat jednotlivé stupně mentální retardace, kdy z hlediska zacílení této práce symptomatologii lehké a střední mentální retardace popíšeme ve větším rozsahu. Následující charakteristika jednotlivých stupňů mentální retardace vychází z psychopedických monografií uvedených v seznamu použité literatury a pramenů, kdy zmíněné informace jsou rozšířeny poznatky z vlastního akčního výzkumu.

- **Lehká mentální retardace**

Vývoj řeči a komunikativních schopností je opožděn, přesto většina lidí s lehkou mentální retardací dosáhne úrovně používat řeč účelně a udržovat konverzaci. Při komunikaci užívají ve větší míře konkrétní označení a zafixované řečové stereotypy. Vhodnou stimulací se řeč může dostat až na úroveň druhé signální soustavy, kdy lidé s lehkou mentální retardací jsou schopni do určité míry zobecňovat a abstrahovat. Verbální projev není nijak mimořádně nápadný, to může nastat především konfrontací klienta s nepředvídatelnou nebo stresovou situací. Nejčastější narušení komunikačních schopností je dyslalie, dysprozodie.

Většina klientů této skupiny mají specifické obtíže se čtením a psaním, přesto jsou schopni si tyto dovednosti osvojit. Při práci na divadelním tvaru je většinou napsán scénář, do kterého si aktér zapisuje poznámky. I v naše případě to tak bylo, ale klienti využívali psanou podobu minimálně, osvojovali si ho postupně na zkouškách. Pokud by se text naučili jen nazpaměť, šlo by o mechanické pamatování, které není vhodné pro uchopení a prožití postavy. Vlastní zkušeností, přehráváním jednotlivých scén, kdy klient použitím těla a smyslů plně zažívá konkrétní část představení, posilujeme aktérům sníženou schopnost pamatování si a logického myšlení. Při dramatické výchově se výrazně projevuje nedostatečná zvědavost, rigidita chování a stereotyp ve hře, což lze motivací a užitím vhodných metod a technik rehabilitovat.

Jemná a hrubá motorika je také lehce opožděna, proto je

vhodné do průběhu lekce zapojit cvičení na stimulaci motorické stránky člověka. Socializace dosahuje nejčastěji úrovně adaptace. Častá emoční a sociální nezralost snižuje schopnost přizpůsobit se sociokulturním normám a očekáváním, což platí dvojnásob při divadelní práci. Je na místě při dramatické výchově klást důraz na posílení těchto složek osobnosti. Lidé s lehkou mentální retardací zpravidla dosáhnou úplné nezávislosti v osobní péči a v praktických domácích dovednostech.

- **Středně těžká mentální retardace**

Výrazně je opožděn rozvoj myšlení a řeči. Verbální výkon je velmi jednoduchý a slovník obsahově chudý, protože řeč u této skupiny lidí dosahuje úrovně první signální soustavy. Lidé se středně těžkou mentální retardací mají výrazné obtíže v artikulaci, vyskytují se redukce slabik ze slov, deformace slov, perseverace, echolálie, neologismy, agramatismy. Charakteristickou schopnost mechanicky zopakovat i delší řečové celky, jsme při dramatické práci plně využívali. Problém je, že opakovaným replikám často klienti nerozuměli. Snažili jsme se v průběhu lekci aktéry skupiny rozvíjet především ve stránce porozumění. Spektrum úrovně spontánního řečového projevu je velmi rozdílná. Určitá část klientů jsou schopni konverzovat v jednoduchých větách, jiní se dorozumívají jednoslovně, ale je i skupina jedinců, která se nenaučí verbálně komunikovat a tuto neschopnost kompenzují nonverbálními formami komunikace.

Při cílevědomém a konceptuálním vedení jsou někteří jedinci schopni naučit se trivia; při neopakování však snadno zapomínají. Učení je mechanické, zvládají jednoduché úkoly, zejména na praktické úrovni. Během "učení se" můžeme využít relativně dobré napodobovací schopnosti, kdy je vhodné posilovat pamětní stopy praktickými úkony a neustálým opakováním pomocí pestrého výběru metod a technik dramatické výchovy. Díky tomuto přístupu posilujeme koncentraci pozornosti, která je velmi nízká.

Vývoj jemné a hrubé motoriky je zpomalen, trvale zůstává celková neobratnost, nekoordinované pohyby a neschopnost jemných úkonů. Lidé se středně těžkou mentální retardací jsou schopni vykonávat snadnou manuální práci pokud je vhodně strukturovaná. Často se vyskytují afektivní nepřiměřené reakce a emocionální labilita, impulsivnost, nestálost nálady a její rychlé změny. Zřídka jsou schopni postarat se sami o sebe. Běžný je výskyt somatických postižení a neurologických onemocnění, především je to výskyt epilepsie.

- **Těžká mentální retardace**

Většinou se jedná o kombinované postižení. Většina klientů má výrazně porušenou motoriku a jiné přidružené vady, které prokazují signifikantní poškození centrální nervové soustavy. Tito jedinci dovedou v nejlepším případě chápat jednoduché souvislosti a vztahy. Zvládají pouze základní úkony sebeobsluhy. Psychomotorický vývoj je výrazně opožděn již v předškolním věku.

Rozvoj komunikačních schopností bývá minimální. Verbální projev se omezuje na jednoduchá slova, neartikulované výkřiky, nebo není vytvořena vůbec, pak převažuje nonverbální dorozumívání. Porušení afektivní sféry je významné, dochází k nestálosti nálad a jejím rychlým změnám, impulzivním reakcím, častému sebepoškození.

- **Hluboká mentální retardace**

Hluboká mentální retardace bývá doprovázena smyslovým postižením, těžkými neurologickými poruchami a většinou i pohybovým defektem, kdy těžké motorické omezení často vede k imobilitě.

U klientů se poznávací schopnosti téměř nerozvíjejí. Dovedou rozlišit známé a neznámé podněty a reagovat na ně libostí či nelibostí, nejsou schopni sebeobsluhy. Artikulovaná řeč není rozvinuta. Porušení afektivní sféry je značné, vede k sebepoškození.

- **Jiná mentální retardace**

Je-li zařazení jedince zvláště obtížné či nemožné z důvodů přidruženého senzorického nebo somatické poškození, používá se tento stupeň.

- **Nespecifikovaná mentální retardace**

Mentální retardace je prokázána. Pro zařazení jedince do některého z uvedených stupňů mentální retardace není však dostatek informací.

### 3.1 Socializace lidí s mentálním postižením

Osobnostně-sociální vývoj člověka s mentální retardací je závislý na typu a stupni postižení, zároveň tuto oblast ovlivňují vnitřní i vnější faktory. Pro lidi s lehkou a středně těžkou mentální retardací je charakteristické, že neadekvátně řeší sociální situace, vystavují tak svojí identitu neustálému konfliktu. *"Z hlediska psychické struktury osobnosti mentálně retardovaní jedinci netvoří homogenní skupinu. Každý člověk je svébytný subjekt s charakteristickými rysy osobnosti."*<sup>1/34</sup>

Sociální vztahy determinují určité znaky, jejichž individuální modifikace závisí na druhu mentální retardace, na její hloubce, rozsahu, rovnoměrnosti postižení složek psychiky. Sociální interakce lidí s mentální retardací je ovlivněna symptomatologií tohoto postižení: jednoduchostí a konkrétností úsudků, sníženou schopností komparace a vyvozování logických vztahů, sníženou mechanickou a logickou pamětí, nedostatečnou schopností udržet pozornost, malou slovní zásobou a neobratností ve verbálním projevu, poruchou vizuomotoriky a pohybové koordinace, impulzivností, hypo nebo hyperaktivitou, citovou vzrušivostí, sugestibilitou a rigiditou chování, problémy s osobní identifikací, nerovnováhou aspirací a výkonů, zvýšenou potřebou uspokojení a bezpečí, poruchou v interpersonálních vztazích a sníženou přizpůsobivostí k sociálním požadavkům.

Úroveň socializace je nepochybně primárním kritériem úspěšnosti výchovně-vzdělávacího působení. Čím dříve dochází k deformaci sociální interakce, tím závažnější je její dopad na retardaci. *"Při hodnocení prognózy míry vzdělavatelnosti lidí s mentální retardací je zapotřebí zkoumat nejen samu postiženou osobu, její subjektivní schopnosti, úroveň její sociální adaptability a další osobní vlastnosti, ale také sociální podmínky její rehabilitace, možnosti jejího*



vzdělávání a podmínky a předpoklady její inkluze do společnosti." <sup>35</sup> Důležitým prostředkem socializace je sociální a školní integrace, kdy člověk s mentální retardací vnáší do procesu socializace vlastní primární i sekundární deficity. Primárním deficitem rozumíme celkovou subnormální inteligenci a mezi sekundární patří výstupy z deprivace a deficitního učení, zvláštnosti vývoje motivační struktury osobnosti a typologická osobnostní předurčenost. Úspěšnost integrace do společnosti do jisté míry závisí na těchto vnitřních faktorech a jejich formování.

*"Socializaci lze chápat jako proces neustálého celkového zespolečťování člověka - jako proces osvojování si potřebného společenského chování vlivem všech možností, jež poskytuje prostředí."* <sup>36</sup> Vnější faktory - prostředí, ovlivňuje také miru socializace. Jedním z apelů na veřejnost je minimalizovat překážky ve vztazích ze strany majoritní společnosti. Mezilidské vztahy jsou formovány v kulturním rámci dané společnosti, je potřeba působit na změnu vztahů ve společnosti jako celku, primárně změnu hodnotících postojů a vztahů na jednotlivých místních a institucionálních úrovních.

V dnešní době se neustále objevují protisocializační přístupy veřejnosti i rodiny, což se negativně promítá do sebenahližení jedince s mentální retardací. V tomto ohledu je důležité si uvědomit, že lidé s mentální retardací mají stejná práva jako všichni ostatní. Dokládá nám to *Deklarace práv mentálně postižených osob* přijata v prosinci roku 1971 Valným shromážděním OSN. Zásadním dokumentem je také schválení *Standardních pravidel pro vyrovnávání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením* z roku 1993, kde se upozorňuje na oblasti důležité pro kvalitu života zdravotně postižených osob a možnosti dosažení plného zapojení a rovnosti.

<sup>36</sup> ^VARCOVÁ, i *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2003, s. 22. ISBN 80-7178-821-X.  
MOLLER, O.; VALENTA, M. *Psychopedie*. Praha: Parta, 2003, s. 233. ISBN 80-7320-063-5.

Sociální interakce u lidí s mentálním postižením je specifická, jak vzájemně mezi sebou, tak ve komunikaci s majoritní společností. Náročnější nebo nové životní situace se řeší na podkladě sociálního učení, kdy lidé s mentálním postižením směřují spíše k pseudokompenzačním mechanismům než ke konstruktivním řešením. Z těchto důvodů je vhodné využít dramatické výchovy, která využívá především práci s mezilidskými vztahy, situacemi, s přeměňováním sebe sama do role někoho jiného. Podporuje osobnostní a sociální rozvoj osobnosti, zejména díky rozvíjení schopnosti jednat v navozených situacích jako by byly skutečné. Aktéři mají možnost si je předem prozkoumat a vyzkoušet si různé možnosti řešení. Tím je rozvíjena osobnost otevřená světu a vědoma si své hodnoty, rozšiřuje se schopnost sociálního porozumění, spolupráce a komunikace obecně.

Z hlediska rozvoje sociální interakce - komunikace je obecně vhodné být veřejně aktivní, což nezajišťuje pouze dramatická výchova, ale i různé přednášky, výstavy, lyžařské kurzy, školy v přírodě, výlety, veškeré zájmové činnosti. Nejprínosnější formou je propojení těchto aktivit se zdravou populací, čímž se posilují vzájemné vztahy a respektování. Rozvoj sociální komunikace je pro začlenění lidí s mentální retardací zásadní.

*Klienti s lehkou mentální retardací byli zpravidla schopni pochopit obsah a význam sdělení, ale nedokázali ho přesně reprodukovat. "Jejich verbální schopnosti mohou být v každodenních, běžných komunikačních situacích víceméně dostačující, takže jejich řeč nemusí být mimořádně nápadná. Verbálně však mohou selhat zejména v nepředvídaných komunikačních situacích, jestliže nemohou použít zažité řečové stereotypy."*<sup>37</sup>

*Přesto jejich slovní zásoba byla do určité míry omezená,*

takže instrukce bylo nutné zadávat co nejjednodušeji, a verbální projev postavy z představení musel být přiměřený konkrétnímu jedinci, tak aby pro něj byla snadná reprodukce, kterou si klienti mohli upravit podle sebe, a zároveň aby řečené bylo smysluplné z hlediska příběhu. Najít společnou rovinu komunikace bylo v některých situacích obtížné vzhledem k rozdílné úrovni každého jedince, a to především vzhledem k aktérům se střední mentální retardací, "jejichž řeč může dosáhnout úrovně první signální soustavy".

<sup>38</sup> LECHTÁ, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2002, s. 79. ISBN 80-7178-572-5.

#### 4 LOUTKA

Prostředky dramatické výchovy jsou různorodé, například mimická a řečová cvičení, dramatická hra, verbální hra, hra v roli, scénář, mýty a příběhy, práce s textem, vyprávění příběhů, Učení, masky, loutková hra, pohyb, pantomima, hra s objekty, kresba, simulace a charakterizace. Každý prostředek přináší své výhody i nevýhody, proto při dramatické práci s lidmi se znevýhodněním musíme vybírat jednotlivé metody, techniky, prostředky, které budou výhodné pro danou skupinu a individuální potřeby jednotlivých účastníků dramatických aktivit, tak aby rozvíjeli náš hlavní cíl práce, což je celostní rozvoj osobnosti.

Zásadním prostředkem dramaticko-výchovné činnosti v našem případě je práce s loutkou. Využití tohoto prostředku vyústilo z předchozích zkušeností z jednotlivých sezeních. Během sezeních se zkoušela i práce s loutkami a díky tomu, že jsme mohli pozorovat výraznou proměnu tělesné i hlasové aktivity aktérů při hraní s loutkou, jsme tento styl dramatické edukace zvolily pro následný divadelní projekt.

Logickým požadavkem na scénografa bylo, aby loutky byly uzpůsobeny možnostem "herců". Důležitá byla lehká ovladatelnost, a aby každá loutka měla nějaký specifický, konkrétní, určující a lehce čitelný znak, díky kterému by se s ní aktéři snadněji sblížili. Znakovost loutky zkonkrétňuje a usnadňuje pochopení. Vezmeme-li v potaz, že jedinci s mentální retardací nejsou schopni dostatečného „sebenahližení“, sebeprojekce, odstupu, tak právě loutka jim toto může umožnit tím, že se stává jejich prostředníkem a prostředkem k vyjádření.

Loutka umožňuje lidem s mentálním postižením větší svobodu projevu, především možností pozorovat z vnějšku pohyb předmětu. Při hraní s loutkou cítí větší anonymitu, než když hrají sami. Jejich hraní je více otevřenější, spontánnější. Díky loutce jsou schopni si představit situaci zkonkretizuje se vnímání a představa. Na základě specifických

znaků loutky jsou schopni ve větší míře pochopit a udržet charakter postavy. Loutka osobám s mentální retardací významně napomáhá k rozvoji jemné a hrubé motoriky. Loutka zároveň může nahradit panenku, kamaráda. Důležité bylo při práci s loutkami spojit konkrétní prožitek s představou či pocitem nebo s tím, co znají z běžného života. Je obdivuhodné, jak někteří z herců mají pro hru s loutkou vyvinutý cit.

#### 4.1 Vymezení pojmu loutka

Silu a efektivnost loutky využívaly již pradávne civilizace. Různé etnické skupiny jako Africké kmeny, obyvatelé ostrovů či Asijských států aplikovali použití předmětu jako součást magických obřadů, které byly typické pro různorodé náboženské myšlení lidstva. Z těchto obřadů a pohanských zvyků postupně vzniklo divadelní směr, který využívá více či méně sily loutek. *"Rituální loutka byla animovaná jen zčásti; sama její přítomnost byla magická, a každé její gesto bylo výzvou vyšším mocnostem, aby vyhověly lidským prosbám."*<sup>3</sup> Mohli bychom loutku vnímat jako analogii člověka.

V 19. století byly první zmínky o velkém vlivu loutkového divadla pro mimoestetické cíle. Například Ludmila Tesařová roku 1884 začlenila loutkové divadlo do výchovného programu mateřské školy v Karlině.<sup>40</sup> Ve 20. století nastal kvantitativní růst amatérského loutkářství. Reforma na začátku 20. století měla velký pedagogický dosah, který se projektoval jak do loutkových divadel pro specifické diváctvo, tak využití zástupného předmětu ve výchovně-vzdělávacím procesu ve všech typech zařízení. *"Výrazové možnosti loutek a jejich využití byly prozkoumány téměř ze všech stran...tento aspekt upoutal antroposofy ze školy R.Steinerja. Při užívání loutky k výchovným účelům ji začali pojímat jako apriorní hodnotu. Němka Elba Blattmannová vřadila loutku do systému všelidských hodnot..."*<sup>41</sup>

Jednoduše řečeno zástupný předmět je symbolické zobrazení skutečnosti. Podle Jurkowského můžeme tvrdit, že i když každá loutka je předmětem, není každý předmět loutkou. Loutka je ikonickým - zástupným znakem určité jevištní postavy, věci. V práci s lidmi s mentálním použitím je výhodná strategie navozovat situace skrze hru s loutkou, jelikož verbální zadávání je ve své podstatě příliš abstraktní. Náměty k práci

<sup>23</sup>  
<sup>39</sup> JURKOWSKI, H. *Magie loutky*. Praha: Studio Ypsilon, 1997, s. 11. ISBN 80-902482-0-9.

<sup>40</sup> RoDL, O. *Loutkářství*. Praha: SPN, 1965, s. 20.

JURKOWSKI, H. *Magie loutky*. Praha: Studio Ypsilon, 1997, s. 54. ISBN 80-902482-0-9.

tak mohou vznikat přímo z konkrétní činnosti, což je vhodná metoda k motivaci práce a pro udržení pozornosti, zájmu. Motivem pro akci mohou být různé typy loutek, předměty, věci, kostýmy, atd., které jsou nosnými prostředky dramaticko-výchovné práce. Loutkářské postupy a principy mají velký potenciál pro lidi s mentální retardací i pro divadlo jako takové.

Pro využití loutky pracujeme s dvěma hlavními složkami, což je metodika herectví s loutkou a mluvní složka loutkového herectví. Loutkové divadlo je organickou syntézou mnoha složek, kdy účelné je soustředit práci s osobami s mentálním postižením k danému praktickému úkolu a všechny teoretické poznatky přiřazovat funkčně k hlavnímu tématu daného setkání. Při práci s mentálně postiženými je vhodné si uvědomit odedávnu blízkost loutky a dětské hračky. Loutka i hračka měly a mají vždy společný atribut a to, zastupovat člověka či jinou živou jednající bytost. Pro aktéry se znevýhodněním je velmi pozitivní při práci využít právě této "loutkové" zkratky, která je obsažena v archetypu, symbolu, vedouc! k racionálním řešením a aktivnímu jednání. *"Prvotním smyslem herecké akce, činností, působení živého člověka, herce v loutkovém divadle, je vždycky touto akcí obdařit loutku sémantickým významem - tj. Její souvztažnost znaku ke smyslovému obrazu nebo logicko-myšlenkovému ekvivalentu, který vznikl ve vědomí na základě poznanych příznaků jevu."*<sup>42</sup>

Ikoničnost loutky si můžeme uvědomovat z různých úhlů pohledů. Obecně bychom mohli tvrdit, že loutka je jakýkoli předmět, artefakt určený a uzpůsobený ke hrání, který na sebe dokáže vžit znaky subjektu. Loutka je znak, jehož interpretace se vzájemně prolínají. Rodl, O. uvádí tři možné interpretace<sup>43</sup>:

- ~ loutka jako symbol zastupuje obecný abstraktní pojem,
- ~ loutka jako ikona se zakládá na vztahu vnější podobnosti k vyznačovanému

<sup>42</sup> CÍSAŘ, J. *Teorie herectví loutkového divadla*. Praha: SPN, 1985, s. 25.

<sup>43</sup> RODL, O. *Loutkářství*. Praha: SPN, 1965, s. 34.

- loutka jako indicie má věcnou příčinnou souvislost s vyznačovaným předmětem

Loutka by měla být schopna proměny tzv. pohybu divadelního znaku. Přesto, aby se loutka stala loutkou je potřeba schopnosti divadelního vnímání herce i diváka a dovednost zacházení s předmětem. Navíc *"výtvarný komponent dodává jevištní postavě materiál, bez něhož by nemohla vzniknout celistvost její znakovosti a jejich významů."*<sup>44</sup> Abychom byli schopni vnímat loutku jako jednajícího předmětu a nevnímali to jako hraní herce s předmětem, je potřeba se k loutce chovat jako k subjektu. *"Nedostatek subjektivity loutky způsobuje její degeneraci, takže se zdá, že je na scene zbytečná."*<sup>45</sup> Loutkoherec vytváří fyzické jednání jevištní postavy, tím že jí dá možnost jednat pomocí propůjčení pohybové a zvukové složky. Schopnost jednat vede k zaujímání proměňujících se vztahů, abychom dosáhli zamýšleného cíle využíváme prostředky, které zaštiťují schopnost jednat. Rodl jako základní prostředky uvádí - orientaci, vzdálenost, postoj, umístění, směřování pohybu, rychlost pohybu, následnost akcí, gesta, mimiku. Zároveň pro loutkoherectví je nezbytné, aby loutkoherec měl určité přednosti<sup>46</sup>, například umělecké cítění, pozorovací smysl, představivost a fantazii, hravost, cit pro humor a fyziku, cit pro výtvarnost, cit pro hudbu a rytmus, smysl pro humor, pohybové zrakové a sluchové schopnosti a dovednosti. Z toho vycházejí i určité cíle při práci s loutkou s osobami s mentální retardací.

<sup>44</sup> CÍSAŘ, J. *Teorie herectví loutkového divadla*. Praha, SPN, 1985, s. 19.

<sup>45</sup> JURKOWSKI, H. *Magie loutky*. Praha: Studio Ypsilon, 1997, s. 207. ISBN 80-902482-0-9.

<sup>46</sup> Rozbor jednotlivých schopností je uveden in DVORÁK, J., V. *Herectví s loutkou*. Praha: IPOS-ARTAMA, 1997. ISBN 80-7068-069-5.



## 4.2 Typy loutek

Typů loutek je nespočetně mnoho. Museli bychom uvést kdejaký předmět a zároveň znát historii celého lidstva od pradávných civilizací až po současnost. Takto obšírný rozhled není pro naši práci nezbytný, z toho důvodu uvedeme pouze základní dělení:

Obecné předměty - využívají se především předměty denních potřeb, části oblečení atd.

Masky - využívali je už primitivní civilizace Afriky a Asie; jsou často využívány v dramaterapii i arteterapii, ale s jejich užitím musí být vedoucí velmi opatrný, jelikož zakrytí obličeje mnoho klientů nesnáší dobře.

Závěsné loutky a stínohra - vznik v Indii, často se tento typ v práci s lidmi s mentálním postižením nevyužívá, jelikož je zde nutná velká míra představivosti, koncentrace a hráči nemají výhodnou zrakovou kontrolu nad jednáním svých postav.

Stínové plošné loutky - vznik na Cejlonu (Vajang purva)

Loutky plastické vedené ze spodu - vznik v Indonésii (Vajan golek)

Poslední dva uvedené typy získaly obecné přívlastky javai) ky, jejich vedení je vcelku snadné, takže si při práci hojně využívají.

Divadlo Bunraku - vzniklo v Japonsku, kde černě kostýmování herci vodi loutky viditelně. Levá ruka zajišťuje pohyb hlavy a pravá ruka ovládá pravou ruku loutky. Z tohoto divadla vychází i typ loutky zvaný manekýn. Dramaticko-výchovné vedení s tímto druhem loutek je z hlediska typu postižení velmi výhodné - jednak herec má loutku zcela pod kontrolou a není potřeba dokonalé jemné motoriky, což je u klientů s mentálním postižením jedním ze symptomů.

Marionetty - ať hliněné, dřevěné či z jiného materiálu - používané byly už ve starém Řecku. Podmínkou pro práci s marionettou je dokonalá koordinace pohybů a jemná motorika.

Loutky á la planchette - dvě až tři loutky jsou na prkýnku a provádí různé groteskní pohyby. Pro jejich vedení je dobré

mít cit pro rytmus a koordinaci.

Maňásek - ruční nebo prstová loutka vyžadující dobrou jemnou motoriku. Hlavní rozvoj byl v 19. století v Evropě při jarmarcích. Často byl používán při hrách i živý tvor, ale od toho se už dávno ustoupilo.

Uchopit a postihnout různorodost typů loutek nám usnadňuje práce L. Richtera *Předmět-loutka-divadlo*, který loutky rozlišuje:

**plošné loutky** - je to napůl obrazová ilustrace a napůl loutka, její dvoudimenzionální prostor omezuje i možnosti pohyby loutky

**reliéfní loutky** - jsou například dlaňové, často se využívají palčáky; loutka působí groteskně, jelikož má omezený pohyb; pro výchovně- vzdělávací proces je tyto loutky vhodné použít pro vedení rozhovorů

**plastické loutky** - v pohybu jsou neomezené a bezpříznakové  
**kombinované loutky**

Dle způsobu vedení rozlišujeme:

**loutky vedené bezprostředně částí lidského těla** - maňásek, dlaňové a prstové loutky, přilbové loutky, totemové loutky, folklórní loutky, maska, manekýn

**loutky vedené zprostředkované** - <sup>javajky</sup> ~~navaly~~, hůlkové loutky, marionetty atd.

Dle směru vedení rozlišujeme:

**loutky úrovně-partnerské** - panenky, figuríny, totem

**loutky svrchní** - marionetty

**loutky spodové** - javajky, hůlkové loutky, loutky na tyčích, maňásek, kornoutové loutky atd.

Dle znakovosti rozlišujeme:

**běžný předmět ve funkci loutky**

**upravený předmět ve funkci loutky**

**"loutka" vytvořená z běžných předmětů**  
**plně figurativní "loutka"**

Figurativní loutka výhodná a v tomto případě využitá při práci s osobami s mentálním postižením je tzv. manekýn. Manekýn je typ loutky s úplnou pohyblivou anatomií. Manekýna držíme pevně v rukou a modelujeme jeho postoje a gesta. Většina těchto loutek má příhodně umístěné krátké držadlo nebo je v zádech vydlabána a aktér odtud ovládá pohyby hlavy loutky. Loutkoherec může být při tvorbě s manekýnem skryt nebo zůstává v obrazu. Zkušenost společnosti s tímto stylem práce vede k toleranci diváka, kterého neruší, že vidi za loutkou člověka. Důležité je předem konfrontovat loutkoherce a loutku, aby loutkoherce svou vlastní aktivitou nebo vzhledem nepřebíjel význam hlavního aktéra - v tomto případě manekýna.

### 4.3 Funkce a využití loutky

Smysluplné a správné použití loutky je jenom takové, pokud její přítomnost vyplývá z významů, "které jako své téma vnáší do sdělení svou fyzickou podstatu a svou filozofii"<sup>41</sup> a není použita z důvodu libivosti, tzn. iracionálního užití loutky pro pouhý vizuální efekt. Smysl uplatnění není ani v technickém zvládnutí, ale v nalezení a pochopení toho, co může loutka sdělit. Potenciál loutky se promítá a dotváří jejím výtvarným zpracováním - stylem. Loutka promlouvá skrze svůj pohyb a funkční vlastnosti. Loutka tedy funguje na základě svého prostého bytí, jako metafora statická, a zároveň na základě skutečné realizace své funkce a pohybových možností, jako metafora dynamická, proměnná.

Jak už jsme uvedli výše, základem divadelního sdělení je jednání. Užití loutky charakter jednání zabarvuje, posunuje, určuje, takže je významný sám fakt užití loutky pro tvorbu. "Říká se, že základní funkcí divadla je jeho rituální očištná funkce spočívající v tom, že herec (a tím může být i loutka)

. . . „<sup>48</sup>

na sebe bere utrpení, touhy i radosti tohoto světa...

Pomocí loutky získáváme znakové ztvárnění lidského bytí, díky zjednodušení, symbolické a metaforické funkci loutky vidíme analogii k archetypálnímu chování člověka - díky metafoře si můžeme skrze loutku uvědomovat téma manipulace a "pimprlovosti" člověka.

"Loutka je vlastně sestrou masky. V obojím případě jde o znakovou náhražku podstaty člověka. Specifické zobrazení a komunikace se dosáhne pouze tehdy, existuje-li plnohodnotný vztah mezi loutkou a hercem."<sup>49</sup> Jednoznačnosti a určenosti své hmotné podstaty vystupují do popředí představy o pevnosti a neměnnosti. Loutka je znakem modelovosti, něčeho obecného, jelikož její funkčnost je vždy založena na redukci vlastností. Zvýrazňuji se jen určité stránky, což se promítá

<sup>48</sup> RICHTER, L. *Předmět-loutka-divadlo*. České Budějovice: Krajské kulturní středisko, 1987, s. 19

<sup>49</sup> RICHTER, L. *Předmět-loutka-divadlo*. České Budějovice: Krajské kulturní středisko, 1987, s. 22.

CISAR, J. *Teorie herectví loutkového divadla*. Praha: SPN, 1985, s. 26.

už do volby a tvorby materiálních a funkčních vlastností zástupného předmětu. Do popředí se dostávají především obecnosti, které vychází ze společného jmenovatele určité sociální skupiny.

"Předvádění v loutkovém divadle je tedy na místě prvním schopnost herce uvést v soulad svůj přirozený fyzický materiál s těmi předmětnými charakteristikami, které jsou určeny a dány loutkou. A protože tyto předmětné charakteristiky postihují podstatné a invariantní rysy zobrazované skutečnosti, musí živý člověk, herec, svůj přirozený fyzický materiál také omezovat na tyto rysy. Vzniká tak stylizace jako jeden z ústředních a rozhodujících principů, k němuž musí směřovat rozvoj prvků osobnostního komponentu systému herectví v loutkovém divadle."<sup>50</sup>

Přirozenost a divadelní tvorba je základem komunikace směrem k divákovi. Ucelený smysl a představovaná skutečnost nastane tehdy, jestliže je komplexně využíván materiál živého herce k nastolení pocitu přirozenosti působení loutky na diváka. Akce samotné mohou fungovat jen v loutce, herec je rozklíčuje, posiluje pomocí komentáře, hodnocení, díváním se na loutku, zaujímáním vztahu k ní.

Aby loutka fungovala na jevišti je důležité dodržovat základní loutkoherecká pravidla, která ji dostatečně ožíví. Jak už jsme uvedli, je důležité přistupovat k loutce jako k subjektu, to znamená, že pokud se loutka nedotýká země je to pro diváka "mrtvý materiál" - to neplatí u loutek, jejichž schopnostmi je létání nebo vznášení. Má-li loutka žít - tedy dívat se - je potřeba neustále sledovat, co loutka dělá. Pokud loutkoherec využije pohledu do obecnstva očekává divák akci, která se týká jeho samého a ztratí se tak koncentrace pozornosti jednání loutky. V neposlední řadě loutka by ve svém jednání měla respektovat rytmus, zvuky, ale i rušivé prvky v dialogu.

Základní funkce loutky podle Jurkowského jsou<sup>51</sup>:

A) **funkce rituální, magické** a B) **funkce divadelní**

Funkce divadelní dle historické chronologie:

- loutka jako zdánlivý androíd
- loutka jako substituce herce
- loutka jako umělý herec
- loutka jako umělý herec v protikladu k živým hercům
- loutka jako triková figura
- loutka loutková
- loutka jako umělý herec se zřetelným původem
- loutka jako výtvar umělcovy představivosti
- loutka jako jevištní postava v rukou svého tvůrce a **partnera, který předvádí loutku**
- loutka jako **jevištní postava v rukou svého partnera představovaná jako magická bytost**
- loutka jako partner herce, který ji zjevně animuje
- loutka jako svého druhu rekvizita nebo doplněk herce
- loutka jako idol
- loutka jako objekt

Pro potřeby této práce je také důležité si uvědomit jaké funkce má loutka ve edukačním procesu. Co přináší, nabízí a které stránky osobnosti rozvíjí. Z výše napsaného vyplývá, že práce s loutkou ve formativně-edukativním stylu práce rozvíjí schopnost vnímat, pozorovat, uvědomovat si okolní svět a zaujímat vztahy, postoje a prohlubuje obecně mravní vlastnosti člověka. Naučit se využívat loutky jako prostředku sdělování, což také vede k obohacování emoční, estetické a kognitivní složky osobnosti. Práce s loutkou podněcuje zájem a aktivitu, posiluje soustředěnost, pozornost a otevřenost. Oživení loutky rozvíjí ve všech směrech motoriku, a to jak

jemnou, tak hrubou; percepci pomoci smyslů; prostorovou a časovou orientaci; koordinaci pohybů; komunikační schopnosti a dovednosti a i fantazii a představivost. Aktéři se uci oživit loutku pomocí zvuku a pohybu, a tím se posiluje i schopnost vnímat metaforu. Při loutkové práci s lidmi s mentálním postižením upozorňuje Majzlanová<sup>52</sup> na potřebu systematičnosti, názornosti, potřebu opakování a vracení se a multisenzoriálního přístupu.

Práce s loutkou přináší neuvěřitelné možnosti pro celostní rozvoj osobnosti. Aktér vlastní zkušeností a umem učí loutku pohybovat se, dýchat, spát, vydávat zvuky, uvědomovat si, přemýšlet, cítit a reagovat na podněty. Aktér má tu moc loutku oživit, je to obrovská zodpovědnost, někoho "správně" oživit. Při práci s klienty s mentálním postižením se potvrdilo, že tento pocit zodpovědnosti se projektoval do jejich vlastní práce. Jelikož chtěli, aby jejich "nový kamarád" byl správně oživen, dokázali se déle soustředit a věnovat se plně práci. Při oživování "kamaráda" se tak snáze posilovali jednotlivé složky osobnosti, především z důvodu, že klienti se necítili být učeni, ale oni sami učili. Práce s loutkou je zábavná a tvůrčí forma edukace, kde se plně realizují osobní záliby pomoci využití spontánní hravosti klienta.

## 5 PRINCIPY DRAMATICKÉ VÝCHOVY V KONTEXTU PRÁCE S LIDMI S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Jak už jsme uvedli mentální postižení spadá do velmi široké spektrální škály, kdy strukturu jednotlivých osob intelektovým znevýhodněním utváří veliké množství různorodých faktorů v různých kombinacích. Jelikož dramatická výchova vyžaduje vlastní aktivitu, práci s prožitkem a zkušeností je toto esteticko-výchovné působení využíván především s lidmi s lehkou a střední mentální retardací, tak jako v našem případě. Při dramatické práci je nutné vycházet z charakteristik jednotlivých struktur vlastních lidem s mentálním postižením. Právě vlastnosti typické pro tyto osoby se dají využít v dramaticko-výchovném procesu. Základními vlastnosti lidí s mentální retardací jsou nonkonformita a bezprostřednost; stereotypní myšlení, konkrétní se sníženou schopností abstrahovat a srovnávat; snížené chápání sociálních situací a přizpůsobivost k nim; emocionální senzibilita; afektivita a výkyvy nálad. *"Intelektové a jiné zvláštnosti lidí s mentálním postižením předurčují tuto skupinu pro vyjádření tvořivosti zejména v umělecké oblasti".*<sup>53</sup>

Věk osob s mentálním postižením v dramaticko-výchovném procesu není nijak direktivně omezen. Dramatické metody a techniky můžeme používat od předškolního věku až po stáří. Samozřejmě výběr jednotlivých metod vychází z konkrétního věku klientů. Divadelní projekt "Kam padají hvězdy" a následná dramaticko-výchovná činnost probíhala s dospělými lidmi s mentální retardací. V Zahradě tato činnost byla vedena jako dobrovolný zájmový kroužek. Jelikož dospělí lidé mají bohatší životní zkušenosti a zároveň i určité zkušenosti s divadelní prací, která je v Zahradě často zařazovanou aktivitou, vlastní tvůrčí proces nebyl tolik náročný, jako by byl při práci s dětmi předškolního a školního věku. Vzhledem

<sup>23</sup> FURMANÍKOVÁ, L. Mentální postižení a tvořivost. In *Speciální pedagogika*. Praha: UK PedF, 2006, roč. 16, č. 2, s.94. ISSN 1211-2720.



k věkové charakteristice skupiny klientů účastníci se dramaticko-výchovného procesu budou následné kapitoly více věnovány danému věku a stupni postižení.

Mentální retardaci můžeme charakterizovat jako stav, při němž dochází k celkovému snížení intelektových schopností. Ty zahrnují hlavně schopnost učit se a myslet. Díky tomu je snížena i schopnost adaptace na běžné životní podmínky.

*"Mentální retardaci lze definovat jako vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopnostech s prenatální, perinatální i postnatální etiologií.<sup>54</sup> Pipeková vymezuje mentální retardaci jako "vývojovou poruchu integrace psychických funkcí, která postihuje jedince ve všech složkách jeho osobnosti".<sup>55</sup>*

Lidé s mentální retardací patří mezi nejpočetnější skupinu osob s postižením. Bohužel i v dnešní době, opřené o myšlenky humanizace a demokracie, mnoho lidí vnímá lidi s vývojovou poruchou integrace psychických funkcí jako ireverzibilní a tím pádem si myslí, že lidé s mentálním postižením není možné rozvíjet a posilovat jejich psychické funkce. Opak je pravdou. Jak ve své publikaci uvádí Švarcová, I.: "z výsledků nejnovějších novějších výzkumů však vyplývá, že v řadě případů lze vhodným pedagogickým a psychologickým působením dosáhnout u některých mentálně postižených dětí výrazného zlepšení rozumových schopností, zejména když je jim včas věnována dlouhodobá intenzivní kvalifikovaná péče. Každý jedinec je formován prostředím, ve kterém žije, pod jehož vlivem se vyvíjí. Vývoj osobnosti jedince je tedy podmiňován interakcí s tímto prostředím. Člověk s postižením není schopen zpracovávat všechny informace a podněty, které se mu nabízejí; vytváří se tak specifická sociální situace. "Jakmile se jednotlivec ocitne ve společnosti druhých, ostatní se obvykle snaží získat o něm informace nebo využít

<sup>54</sup> MÜLLER, O.; VALENTA, M. *Psychopedie*. Praha: Portál, 2003, s.19. ISBN 80-7320-063-5.

<sup>55</sup> PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998, s. 171. ISBN 80-85931-65-6. ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2003, s.13. ISBN 80-7178-821-X.

znalostí, které už mají. Na základě těchto informací jsou schopni charakterizovat situaci a předem odhadnout, co bude dotýčný očekávat od nich, a co mohou očekávat oni od něho. Užívají předchozí zkušenosti s podobnými jednotlivci, nebo aplikují jinde ověřené stereotypy"<sup>57</sup>. Oproti tomu lidé s mentální retardací „vzorci jednání“ neužívají v plné míře. Většinou se nesnaží vzbudit falešný dojem, nevytváří si masky ani společenské role, neboť na ně není takový tlak vyvíjen.

Jedním z novodobých oborů, který formuje člověka osobnostně i sociálně je estetická výchova. Hlavními cíli esteticko-výchovných metod je rozvoj morálních a estetických postojů a orientovat se v nich a vytváření si vztahu ke kulturním a uměleckým hodnotám. Estetická výchova rozvíjí psychické procesy a vlastnosti. "Současný trend v estetické výchově zaměřený na tvořivost odhaluje vzájemné vztahy mezi výchovou estetickou a výchovou k tvořivosti."<sup>58</sup> Estetická výchova využívá uměleckých i mimouměleckých prostředků, které harmonicky rozvíjí veškeré stránky osobnosti. Mezi esteticko-výchovné složky edukačního procesu patří i dramatická výchova<sup>a</sup> s tím spojená divadelní tvorba s lidmi s mentálním postižením.

Postavení dramatické výchovy v současném školském i speciálně pedagogickém systému je rozporuplné. V našem společenském kontextu bude ještě určitou dobu trvat, než se dramatická výchova dostane do širšího povědomí, kdy společnost bude plně vnímat její výhody a přijme ji jako plnohodnotný „předmět“, který je pro nastupující generaci pedagogů i účastníků výchovně-vzdělávacího procesu důležitý. Ve školských i zdravotnických institucích, kde je zavedena dramatická výchova jako předmět, metoda výuky, či jen zájmový kroužek, je osobnost klienta rozvíjena nejen v osobnostní a sociální oblasti života, jako je tomu i v ostatních

<sup>57</sup>

<sup>58</sup> G O F T M A N > E \ Všichni hrajeme divadlo. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1999. ISBN 80-902482-4-1.

KREJČIŘOVÁ, O. *Estetická výchova mentálně retardovaných*. Olomouc: Netopejř, 1998, s. 28. ISBN 80-86096-12-2.

předmětech, ale rozvíjí také specifické oblasti, jako je například estetické cítění, celistvé vnímání vlastního těla, hlasu a řeči, schopnost řešit pohotově dané situace, ať již jsou to situace předstírané dramatické, tedy hrané, chápané v divadelním slova smyslu, nebo situace zcela reálné, související s běžným životem. Výše uvedené oblasti jsou zároveň propedeutikou pro divadelní činnost. Pokud s klienty pracujeme na divadelním tvaru mají možnost sledovat jako aktéři proces vzniku představení, a tím rozvíjíme jejich vztah k divadlu. Díky dramatické výchově se mohou lidé přiblížit i dalším estetickým výchovám. Rozšíří se jim vnímání, chápání a přijímání výtvarných, hudebních a literárních děl. Dramatická výchova též posiluje vzájemnou toleranci, spolupráci a komunikaci. Rozvoj těchto tří oblastí je pro klienti zásadní vzhledem k úspěšné socializaci.

Divadelní tvarování je jedním z typu projektů, které můžeme aplikovat při výchovně-vzdělávacím procesu. Jak uvádí J. Valenta<sup>59</sup>, zakladatel projektové metody W. H. Killpatrick jeden z druhů projektů nazývá „*to embody some idea or plan in external form*” - tedy vtělit myšlenku či plán do vnější formy, což se například uskutečňuje v divadelním představení. Projektová výuka je založena na aktivním procesu hledání, vlastního zkoušení a tvoření, prožívání. Cílem projektů je komplexní formování osobnosti člověka. Rozvíjí integraci vědomostí a dovedností, dává možnost uplatnit se podle svých schopností, být prospěšný a úspěšný, tvořivě řešit určité situace atd. Učí klienty poznat svou sebehodnotu a smysluplnost poznávání - učení se. Projektování vyžaduje promyšlenou organizovanou strukturu.

Dramatická výchova při práci s lidmi s mentálním postižením je využívána do určité míry ve všech typech zařízení, i v ústavech sociální péče. Dramatická a dramaterapeutická intervence při práci s lidmi s mentální retardací podporuje

<sup>59</sup> VALENTA, J. *Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA, 1993, s. 2-7. ISBN 80-7068-066-0.

rozvoj dosažení vyšší kvality života, sociálních vztahů a integrace do společnosti pomocí rozvoje citové, tělesné a smyslové složky jedince. Dramatická výchova jako zájmová činnost v Ústavech sociální péče (ÚSP) většinou směřuje k veřejnému vystupování, jevištnímu tvaru. Častým problémem dramatického procesu s lidmi s mentálním postižením je nedostatečná kvalifikace a zkušenosti vedoucích této činnosti. Může pak docházet k představením, která jsou doslova "nacvičená" pomocí mentorování. Do popředí se tak dostává cíl prezentovat se na veřejnosti a silně ustupují cíle vztahující se k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji klientů.

S prvky dramatické výchovy se můžeme setkat ve vzdělávacím programu speciálních škol, například Speciální školy Kroměříž, Frýdek-Místek. Dramatická výchova se objevuje v ÚSP Nové Zámky, Nezamyslice, Přerov, v komunitách camphillského hnutí (České Kopisty) atd. a v neposlední řadě pro tuto práci je zásadní Zahrada - ÚSP Kladno.

Dramatická výchova tedy rehabilituje poruchy v sociální adaptaci, uspokojuje jednotlivé potřeby člověka a vede k získávání nových zkušeností, což je pro lidi s mentálním postižením velkým přínosem. Výše uvedené, je u klientů do značné míry ovlivněno prožíváním. Emocionální rozpoložení lidí s mentálním postižením je ovlivněno bezprostředně zažitou situací, počasím, tělesnými cykly atd. Tyto aspekty se projektují do schopnosti prožívat "hru". Negativně ovlivnění jedinci nejsou schopni své rozpoložení potlačit, změnit, tudíž nejsou schopni se spontánně a bez zábran zapojit do práce.

Prožívání při hře je také různé. Jelikož lidé s mentálním postižením nejsou schopni plně vstoupit do role, je jejich prožitek postavy plochý, u některých klientů žádný. Vstupují do role především sami za sebe. Je to způsobeno snížením abstraktního myšlení, vnímání vlastního těla a sebe sama, schopnosti odstupu. Ukázalo se, že vhodnou metodou pro rozvoj

prožívání je práce s loutkou. Loutka je pro klienty partnerem, mají nad ním kontrolu, oni ji oživují, a tudíž spoluprožívají nové zážitky. Jejich hra už nebyla tolik plochá. Vstoupit do role je tedy pro klienty velmi obtížné, nejsou schopni psychosomatické jednoty, která umožňuje přeměnit představy do vnějšího výrazu. S tím je spojena i míra schopnosti improvizovat. Jakmile lidé s mentálním postižením mají hrát se svým tělem, nastává problém, který vychází z charakteristik klientů. Nejsou schopni plně hrát v roli, improvizovat, udržet představu fiktivního prostředí atd. Při práci s loutkou se toto do značné míry mění. Klienti byly za loutku zodpovědní a zároveň byla pro ně hračkou, s čímž mají dostatečnou osobní zkušenost, takže jednotlivé principy dramatické výchovy si klienti osvojovali a rozvíjeli skrze loutku.

Metody dramatické výchovy jsou velmi přínosné pro celostní rozvoj, jelikož vychází z nejpřirozenějšího fenoménu lidství, a to je schopnost "hrát si". Díky tomu se při práci s mentálně postiženými lidmi rozvíjí rozumové stránky nepřímo, pomocí prožívání a zažívání nových zkušeností skrze hru. Hra jde ruku v ruce se schopností tvořit a kreativně se vyjadřovat. Kreativita je dalším přirozeným potenciálem člověka, manifestuje se ve větší či menší míře relativně nezávisle na míře intelektu. Mentální snížení nevyklučuje schopnost tvořit. *"Je jisté, že teorie, které dávají intelekt a tvořivost do přímé souvislosti, tzn. že definují tvořivost jako schopnost intelektu, představují zúžení teoretického vysvětlení kreativity. Na druhou stranu je bez pochyb, že pro tvůrčí produkci určité kvality a kvantity je potřeba odpovídajícího psychického nástroje. To může být důležité v případech stanovení určitého prahu intelektových schopností nutných k určitému druhu tvořivosti."*<sup>60</sup>

<sup>60</sup> FURMANÍKOVÁ, L. Mentální postižení a tvořivost. In *Speciální pedagogika*. Praha: UK PedF, 2006, roč. 16, 5.2, s.91. ISSN 1211-2720.

## 5.1 Kognitivní funkce lidí s mentální retardací a dramatická výchova

Vývoj u lidí s mentálním postižením probíhá podle základních zákonitostí "normálního" vývoje. Jednou z těchto zákonitostí je závislost psychického vývoje na procesu učení. "...u mentální retardace nejde jen o prosté časové opožďování duševního vývoje, ale o strukturální vývojové změny. Postižené dítě tedy nelze automaticky přirovnávat k mladšímu "normálnímu" dítěti, neboť to není jenom otázka kvantitativní, ale dochází i ke změnám kvalitativním."<sup>61</sup>

U lidí s mentální retardací je snižena potřeba **učit se**, chtít něco vědět, být zvědavý, což jsou základní faktory, které utvářejí osobnost jedince. Snižená potřeba poznávat okolní svět je způsobena nedostatečně vyvinutou mozkovou kůrou, což způsobuje i snížení úrovně orientačních činností a poznávacích aktivit. Tyto oblasti lze posilovat vhodným výběrem tématu a prostředků, které zaujmou, jsou poutavé, dynamické, hravé, zábavné, vychází z možností jedinců. Díky tomu každý z aktérů cítí svoji důležitost a podílení se v dané herní situaci.

Člověk s mentální retardací je schopen si osvojit snáze jednoduché dovednosti, schopnost učení se je determinována aktuální úrovní rozumových schopností. Jelikož je oslabena „volní složka psychiky“, je důležité najít vhodný způsob motivace a stimulace, aby se nevzdávali při prvním neúspěchu a snažili se překážky překonat. Z toho vyplývá, že je výhodné provádět úkoly více způsoby, hledat více řešení a možností provedení, ale zároveň učit, že každé řešení je správné a přínosné. Pokud zbytečně vystavíme klienta s mentální retardací pocitu neúspěchu, může docházet k pseudokompenzačnímu chování, které v některých případech má až neurotický charakter.

Při práci na představení se jednotlivé herní situace

zkoušeli několikrát, tak si herci vyzkoušeli různé role a tím se mohli vzájemně inspirovat, pozorovat různorodost pojetí a přístupů. V herních situacích zapojili sami sebe, svou imaginaci, nápady, tvůrčí schopnosti. Vedoucí byl vždy ve funkci facilitátora, který pouze pomáhal vykládat a vysvětlovat smysl vytvářené herní situace. Zapojení do tvorby vede k rozvoji jejich samostatnosti.

Postupem času, byli aktéři sami schopni ve větší míře posoudit, co působí v hraném příběhu rušivě a co je možné použít. Z hlediska učení proces zkoušení si, objevování přinášel klientům radost a uspokojení. Problematickou fází bylo fixování jednotlivých situací a práce s detailem, což je důležité z hlediska osvojení si, zažítí si nazkoušeného. Dlouhodobá paměť lidí s mentálním postižením je velmi oslabena a opakování je tudíž nezbytnou součástí práce. Je však nesnadné pro tuto fázi dostatečně motivovat, klienti ji spíše vnímali jako nezáživnou a jejich pozornost byla velmi snížena, proto bylo za potřeby prokládat opakovací zkoušky jinými činnostmi - relaxací, hrou atd. tak, aby jejich pozornost byla neustále stimulována. Pokud by vnější prostředí a klima působilo negativně a pouze direktivně, nerozvíjeli by se správně procesy učení, duševní vývoj by byl ochuzován a ztratila by se veškerá smysluplnost a přínosnost projektu. U mentálně retardovaných je schopnost učení vždy nějakým způsobem limitována. A není to jen důsledkem nedostatečného porozumění učenému.

Při mentální retardaci je poškozením nervové soustavy způsobeno pomalé vytváření počitků a vjemů. O jednotlivých zvláštěnostech **percepce** lidí s mentálním postižením se můžeme dočíst v publikaci *Psychopedie*<sup>62</sup>, kde je uveden zpomalený a snížený rozsah zrakového vnímání, nediferencovanost počitků a vjemů, inaktivita vnímání, nedostatečné prostorové vnímání, snížená citlivost hmatových vjemů, nedostatečný proces

analýzy v korové oblasti vedoucí ke snížené koordinaci pohybů, opožděná diferenciaci fonémů a nedokonalé vnímání času a prostoru.

Rozvíjet jednotlivé výše uvedené oblasti lze pomocí her, metod a technik, které jsou vhodně použité. U lidí s mentální retardací je důležité podnítit zájem o získání a prohloubení zkušeností. Pro divadelní projekt bylo hlavní nejen rozvíjet jednotlivé složky percepce, ale především vést klienty k rozvoji vnímání vlastních prožitků a naučit je schopnosti částečně je pojmenovat, k čemuž se přidává i rozvoj lidských smyslů. V současnosti je jednou z nejsnazších cest k poznání, pojmenování a uvědomění si vlastních prožitků tzv. reflexe ve smyslu *"... přemýšlení, rozjímání, uvažování; úvahy zaměřené na pochopení vlastních teoretických i praktických výkonů* <sup>63</sup>, což rozvíjí schopnost přijímat informace nekriticky.

Vnímání mentálně postižených je ovlivněno především emocionálně - co je barevné, hravé a veselé, to hodnotí pozitivně. Při reflexi pojmenovávají právě tyto složky a vše co v nich zanechalo pozitivní prožitek. Negativní jakoby nevnímali, i když je to způsobeno spíše nedostatečnou zkušeností a díky tomu neví, jak tyto skutečnosti pojmenovat. Dobře vedená reflexe jim může pomoci otevřít širší kontext dění. Snaží se pojmenovat i to, co je pro ně "zlé, nesprávné". Co se týká zpětné reflexe nebo převyprávění, narazili jsme na problém neschopnosti jasně a stručně se vyjádřit k dané věci. Lidé s mentální retardací mají nízkou slovní zásobu a obtíže při verbálním vyjadřování. Snažili jsem se i pomocí jednotlivých cvičení rozvíjet aktivní i pasivní slovní zásobu. Problematické vyjádření vlastních názorů a postojů způsobuje nedostatečná zkušenost s veřejným sebevyjádřením a nedostatečně rozvinutá struktura mozkové kůry. Klienti si pamatují konkrétní zážitky, které zasáhly jeho emocionální stránku, a ty bez potíží pojmenují. To ukazuje na problém schopnosti převést konkrétní zkušenost do

<sup>63</sup> *Akademický slovník cizích slov*. A - Ž. Praha: Academia, 1998, s. 652. ISBN 80-200-0607-9.



obecné roviny a verbálně ji vyjádřit.

Díky strukturované práci se vnímání klientů postupem času do určité míry objektivizovalo a nebyli již příliš strháváni svým emocionálním rozpoložením. Více či méně dokázali eliminovat svůj "egocentrismus", nestavili sami sebe již tolik do středu pozornosti, ale snažili se v rámci možnosti logicky uvažovat nad vzniklou situací. Dokázali do určité míry přijmout i jiné možnosti řešení jednotlivých situací. Dramatická výchova obsahuje mnoho metod, které jsou zaměřené na výše uvedené složky osobnostního rozvoje. Využívá některých prostředků a postupů divadelního umění a díky tomu učí a vychovává především přímým prožitkem a vlastní zkušeností v jednání, tedy procesem. Rozšiřuje se tím schopnost sociálního porozumění a spolupráce.

Schopnost udržení dlouhodobé **pozornosti** lidí s mentálním postižením je vždy nižší než u intaktních vrstevníků. *"Záměrná pozornost mentálně postižených osob vykazuje nízký rozsah sledovaného pole, nestálost a snadnou unavitelnost, sníženou schopnost rozdělit se na více činností."*<sup>64</sup> Ve dramaticko-výchovném procesu se i přes dobrou přípravu hodiny jsme dosáhli dlouhodobější pozornosti maximálně na 15-20 minut. Tato délka záměrné pozornosti se podařila především pomocí promyšleného a dynamického střídání jednotlivých činností s relaxací, v dramatické výchově zároveň i vhodnou volbou tématu. Na délku pozornosti mělo vliv osobnostní specifika klientů, typ a stupeň postižení a v neposlední řadě denní doba probíhající lekce.

*"Typickým znakem **paměti** dětí s mentální retardací je pomalé tempo osvojování nových poznatků a nestálost jejich uchování spojená s nepřesností vybavování..."*<sup>65</sup> Paměť se uchovává minulá zkušenost, čímž jedinec rozvíjí své vědomosti a dovednosti, což podmiňuje sociální komunikaci. Za kvalitu

<sup>23</sup>  
<sup>64</sup>

MÜLLER, O.; VALENTA, M. *Psychopedie*. Praha: Parta, 2003, s. 42. ISBN 80-7320-063-5.  
SVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2003, s. 42. ISBN 80-7178-821-X.

paměti u lidí s mentálním postižením může vyhasínání podmíněných spojů a často dočasný útlum korové oblasti. Pokud je klient nucen něco si mechanicky zapamatovat, často se pozornost nabourá a je zapotřebí neustálého opakování. "Naučené rychle zapomínají a pamětní stopy si vybavují nepřesně, vědomosti neumí včas uplatnit."<sup>66</sup> Neplatí to tolik u obsahů, které aktéry bavily, zajímaly, naplňovaly je nebo byly propojeny s něčím jiným, neobvyklým, legračním. Podobné věci si člověk s mentální retardací zapamatuje snáze. Verbální přístup není vhodný, je na místě plně využívat multisenzoriality a komplexnosti smyslového vnímání, jelikož lidé s mentální retardací si abstraktní slovní výklady nepamatuji a většinou ani nechápou.

*Například Standa, jeden z herců, ~si příliš nepamatoval svou roli. Jako jediný totiž nehrál s loutkou, ale vlastním tělem. Jelikož se neviděl, a tudíž neměl nad postavou kontrolu jako ostatní aktéři hrající s loutkami, jejichž výstupy znal dokonale. Nedokázal si totiž představit, jak vypadá jeho předvedení postavy a takto velká potřeba abstraktního myšlení vedla k častému selhávání. Nedostatečná zkušenost a představivost vedli Standu k přílišnému přemýšlení o tom, co má hrát a z toho vyplývající zmatenosti a nesebedůvěry. Teprve díky individuálnímu zkoušení, kde jsme využívali různé metody a techniky dramatické výchovy, především vystřídaní ostatních aktérů v jeho roli, nastal znatelný posun. Při premiéře představení Kam padají hvězdy byl jeho výkon velmi dobrý.*

**"Myšlení** je druhosignální funkcí, v souvislosti s mm hovoříme o poznání zobecněném, zprostředkovaném (přes slovo), jehož nástrojem je řeč a podstatou relacionování (uvádění do vztahů)."<sup>67</sup> Myšlení klientů je stále ovlivněno smyslovým vnímáním, největší váhu dávají tomu, co je zajímavé,

<sup>66</sup> MÜLLER, O.; VALENTA, M. *Psychopedie*. Praha: Parta, 2003, s. 42. ISBN 80-7320-063-5.  
VALENTA, M.; KREJČÍŘOVÁ, O. *P^c/>o/W/e*. Olomouc: Netopejr, 1997, s. 30. ISBN 80-902057-9-8.

přitažlivé. Lidé s mentální retardací často ve svém myšlení povýší jednotlivou zkušenost na obecný princip a často se uchýlí k tzv. "nesprávné generalizaci".

Myšlení u jedinců s lehkou mentální retardací může dosáhnout úrovně konkrétních logických operací. Míra zkušenosti a poznání umožňuje větší "objektivní" zachycení jednotlivých vztahů a souvislostí mezi určitými jevy. Toto myšlení nazval Piaget jako "konkrétní logické operace". *"Konkrétní operace se přímo vztahují na předměty, ale ještě nezahrnují slovně vyjádřené hypotézy. Konkrétní operace tvoří přechod mezi činností a obecnějšími logickými strukturami."*<sup>68</sup>. To znamená, že je vždy nějakým způsobem vázáno

na realitu. O hlubším smyslu situací nejsou schopni uvažovat. Řekneme-li jim, že byli v něčem dobří, jsou přesvědčeni, že tomu tak je a nepochybuji o opaku. Nejsou schopni sebekritiky, sebenahližení a odstupu.

Myšlení mentálně retardovaných je charakteristické značnou stereotypností, rigiditou a ulpíváním na určitému způsobu řešení. Při dramaticko-výchovné práci se klienti často spokojili i s řešením neúplným nebo jen s jeho náznakem. Pomocí různých cvičení jsme se snažili tuto kognitivní stránku rozvíjet, ale dařilo se to pouze ojediněle a to pouze u klientů s lehkou mentální retardací. Pro dosažení uspokojivého výsledku pro obě strany, bylo za potřebí hledat různé způsoby a cesty pro uchopení herní situace, kdy jsme především využívali multisenzoriální přístup a zohledňovali individuální schopnosti a dovednosti aktérů, **Sákladem vedení** lekce **bylo nepoužívat dlouhé a spleťité formulace, ale jednoduché a srozumitelné věty, což pro nás byl jeden z hlavních úkolů, které jsme se museli naučit. Instrukce jsme zadávali pomocí konkrétních příkladů z běžného života, které klienti znají a jsou jim blízké.**

<sup>68</sup>PIAGET, J; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997, s. 91. ISBN 80-7178-146-0.

Hráči, kteří představovali růže na planetě Zemi, měli ze začátku potíže s předvedením unuděné a rozmrzelé květiny z důvodu přílišné abstrakce. Tato scéna se začala zkoušet analogickými cvičeními, kdy klienti hráli jak vstávají s postele, když se jim nechce; jak se upravují před zrcadlem atd. Díky zkonkretizování charakteristiky růže skrze situace, se kterými mají klienti zkušenost, a možností vzájemné inspirace, se nám podařilo vystihnout chování a postoje květiny.

## 5.2 Tvořivost lidí s mentální retardací a dramatická výchova

*„Tvořivost je komplex schopností; E.Ulrych: "schopnost poznávat předměty v nových vztazích a originálním způsobem (originalita), smysluplně je používat neobvyklým způsobem (flexibilita), vidět nové problémy tam, kde zdánlivě nejsou (senzitivita), odchylovat se od navykých schémat myšlení a nepojímat nic jako pevné (proměnnost) a vyvíjet z norem vyplývající ideje i proti odporu prostředí (nonkonformismus), jestliže se to vyplatí, nacházet něco nového, co představuje obohacení kultury a společnosti." 69*

*„Tvořivost je schopnost pro níž jsou typické takové duševní procesy, které vedou k nápadům, řešením, koncepcím, uměleckým formám, teoriím či výrobkům, jež jsou jedinečné a neotřelé." 70*

Tvořivost lidí s mentálním postižením je podmíněna kvalitou a mírou duševních procesů a sociokulturním prostředím ve kterém klienti žijí. Jedním ze základních cílů dramatické výchovy je rozvoj tvořivosti. Nabízí klientům reálný pohled na **určité** jevy v životě na základě kauzality, a tím nabourává jeho dosavadní "naivismus". Lidé s mentálním postižením tak získávají větší zkušenost, co se týká pochopení jednotlivých Pojmu. Tím se rozvíjí nejen jeho osobnost po stránce myšlení

Paměti, ale také se utváří nové předpoklady pro jeho orivou cmnost. Schopnost být tvořivě aktivní v určitých situacích je velmi důležitá pro blízkou i vzdálenější budoucnost. „Každé hledání kroku vpřed ve vnějšku je i

m uvnitř, každá tvorba je sebetvorbou, nalezením nového vní v ího nástroje, sebeobohacením. Pokroky vně i uvnitř a různého druhu se kombinují a při dostatečné

*různorodosti směrů činnosti tak vzniká živý, stále se rozvíjející tvůrčí potenciál.*"<sup>71</sup> Charakteristika myšlení lidí s mentálním postižením snižuje míru tvořivosti, na druhou stranu nekonformita a bezprostřednost, senzibilita a impulzivnost je přínosná při tvořivé činnosti klientů. Z výše napsaného vyplývá, že tvůrčí potenciál lidí s mentálním postižením determinují kognitivní procesy, osobnostní vlastnosti, emocionální prožívání a sociální vlivy. Každý člověk je ve větší či menší míře schopen tvořivě jednat, což vychází z jeho nabytých zkušeností. *"Dochází tedy k interakci jedinečných kvalit individua ze zkušeností a předmětem tvorby...Kreativita individua plyne nejen z jeho vnitřních zdrojů, ale i z interakcí, ze společenských zdrojů, vztahů, komunikace nebo sociální atmosféry."*<sup>12</sup>

Jedním z největších prostorů pro rozvoj tvořivosti nám poskytuje expresivní styl práce, kde jedním z předních míst řadíme dramatickou výchovu. V dramatické výchově je hlavním prostředkem, rozvíjející tvořivou stránku osobnosti, vlastní fyzické jednání a hledání výrazu pomocí těla. Většina metod a technik dramatické výchovy je založena na zkušenosti, představách a fantazii. Tyto složky jsou základem tvořivosti.

**"Představa** je obsah vědomí, vybavený či přepracovaný minulý zážitek a vjem; představy jsou materiálem pro vytváření Pojmů, pro myšlení, city, volní jednání. Představa abstraktní je založena na induktivním pochodu, jímž jsou nalézány společné prvky více situací.

**Představivost** je schopnost vytvářet představy, množství a souhlasnost s realitou; inter- i intraindividuální rozdílnost těž v oblasti typů představivosti je předpokladem tvořivé činnosti, zvláště v situacích problémových,

**fantazie** je obrazotvornost, představivost. Dle W. Wundta myšlení v obrazech"; vytváření nových představ na základě dřívějšího vnímání, obměňování minulé zkušenosti. Hlavním

71

<sup>23</sup> FURMAN, A. O. *81 C k é metody výchov y k tvořivosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.  
roč. 15 a o I A, L J Mentální Postižení a tvořivost. In *Speciální pedagogika*. Praha: UK PedF, 2006, z, s.yz. ISSN 1211-2720.

znakem fantazie je novost kombinací, které člověk doma neprožil, i když jejím zdrojem je dříve vnímaná objektivní realita. Míra fantazie je dána nadáním a je základem každé tvůrčí činnosti."73 Představy se často vyznačují konkrétností spojenou s bezprostřední zkušeností. Možností, jak podpořit představivost, je nepřeborné množství. V dramatické výchově u lidí s mentálním postižením jsme práci s představami využívali hodně při úvodní motivaci, která byla založena především na práci s lidskými smysly. Představy jsme aktivizovali pomocí vyprávění, četby, obrazů, materiálu, vůni, chuti, hmatu, hudby, pohybu, reflektování zažitého atd.

Když jsme s klienty vytvářeli sochy na dané téma, témata musela být zvolena nebo dovysvětlena tak, aby si je klient propojit s určitým konkrétním zážitkem, dřívější zkušeností, až po té byl aktér schopen předvedení. Ostatní účastníci a v tu chvíli pozorovatelé měli často problém předváděnou věc, situaci, pocit pojmenovat. Podle osobního charakteru a rozpoložení klienti buď pojmenovali viděné pomocí fantazie nebo konkrétní asociace, a nebo jsme se setkali s negativní reakcí na osobní neúspěch a odmítání další činnosti, což jsme se snažili ihned ošetřit.

Tvořivost je velmi široká oblast, která se odráží v kognitivní, somatické i sociální činnosti osobnosti. Tvořivý potenciál se rozvíjí tvůrčím a logickým myšlením, zdokonalováním, rozšiřováním a variováním řešení daných situací. Dále se rozšiřuje pomocí představivosti, jednání v novém prostředí či v neočekávané situaci atd. Tvořivou aktivitu lidí s mentálním postižením omezuje negativní prostředí, kdy se musí vyrovnat se zátěží vyvinutou na jejich osobnost, což je pro tyto jedince velmi obtížné. Na začátku dramaticky-výchovného procesu se museli klienti adaptovat v nové skupině, ale i v nové životní situaci, takže první lekce byly zaměřeny na vytvoření pozitivní tvůrčí atmosféry, tak aby každý klient pocítoval bezpečí a přínosnost svého konání. Rozvoj tvořivého potenciálu je závislý též na klimatu ve skupině, způsobu vedení výchovně-vzdělávacího procesu, volbě činností, znalosti učitele psychologických aspektů klientů a jejich individuálních i kolektivních.

*Skupina klientů se kterými jsme pracovali, měla ze začátku s tvůrčí činností výrazný problém. Jelikož situace pro ně byly nové a do jisté míry stresující, někteří z nich odmítali spolupráci, jiní používali k vyjádření konkrétní činnosti z jejich života a nebyli schopni větší abstrakce. Inspirativním a fungujícím příkladem bylo vytváření charakteru hlavního hrdiny našeho příběhu. Práce probíhala ve dvojicích, kdy klienti měli k dispozici loutku Malého prince. Představivost tedy posílilo vizuálně-hmatové vnímání loutky, vyzkoušení si možností jejích pohybu a interakce zkušeností dvou klientů, doplněná o dialog s vedoucím projektu, který návodnými otázkami dopomáhal k utřídění si charakteru hlavní postavy danou dvojicí. Každá dvojice představila **charakter** hlavní Postavy pomocí připravené improvizace, kdy ostatní se v Pozici diváka nechali inspirovat jednáním svých **kamarádů**.*



### 5.3 Problematika hry a fikce u lidí s mentální retardací a dramatická výchova

Hra v sobě skrývá představy, fantazii, zkušenost a dovednost tvořit. Hra je základním principem tvořivé činnosti, který má zásadní vliv na vývoj člověka jako takového. J. A. Komenský chápe ve své koncepci hru jako prostředek vhodný pro rozvoj vrozených dispozic dítěte a jejich vhodnou stimulací snadněji docílit úspěchu. Hry mají být upraveny tak, aby živě předváděly významné životní situace a vytvářely určité návyky. Hra je důležitá pro individuální i kolektivní rozvoj.<sup>74</sup> Hra je základem dramatické výchovy (průpravné hry a cvičení, hraní v roli atd.). Člověk s mentálním postižením je více vtaženo do hry, pokud je plně motivován a cítí se v dané situaci bezpečně.

*Když jsme předváděli herní situaci jako regulérní členové skupiny, nebo když jsme vstupovali do role z důvodů rozšíření spektra možností postavy, stali jsem se partnerem, spoluúčastníkem pro klienty a díky tomu postupně klienti přestávali mít před námi trému. V některých případech jsme tím zároveň více propracovali danou postavu, tak aby charakteristika vymyšlená klienty byla konkrétnější a ucelenější. Měli tak možnost blíže postavu poznat a zjistit nové informace, což bylo pro aktéry inspirativní a určité nabídky z našeho jednání následně využili u vlastního pojetí.*

Co je to vlastně hra? Jak uvádí J. Huizinga ve své knize *Homo Ludens*: "Hra je dobrovolná činnost, která je vykonávána uvnitř pevně stanovených časových a prostorových hranic, podle dobrovolně přijatých, ale bezpodmínečně závazných pravidel, která má svůj cíl v sobě samé a je doprovázená pocitem napětí a radosti a vědomím "jiného bytí", než je všední život."<sup>75</sup> Na toto tvrzení reaguje R. Caillois svou

/4

UHLÍŘOVA, J. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2003, s. 21-30. ISBN 80-7290-107-9.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. Praha: Dauphin, 2000, s. 33. ISBN 80-7272-020-1.

prací Hry a lidé, kde uvádí, že "(...) je hodně her, která pravidla nemají. Některé hry předpokládají volnou improvizaci a jejich půvab je postaven na hraní nějaké role, v chování "jako by" člověk byl někým, nebo dokonce něčím jiným, třeba nějakou mašinkou. Přes paradoxní povahu takového výroku tvrdím, že zde fikce, zážitek stavu "jako by" nahrazuje pravidla a plní přesně tutéž funkci." <sup>76</sup>

V dramatické výchově se ve velké míře uplatňují určité herní techniky vedení (učitel v roli, boční vedení, plášť experta), kdy se vedoucí dostává na rovinu aktérů. Berou ho jako sobě rovného, ale přitom ovlivňuje jejich myšlení, jejich spektrum pohledů na danou věc, čímž rozvíjí možnosti strategie, taktiky a postojů. Hra spontánní (tzv. *symbolická hra*<sup>11</sup>) je typická pro děti ve věku od dvou do sedmi (respektive osmi) let. Zde jsou pravidla velmi omezená, protože děti v tomto věku volně imitují především svět dospělých. S tímto typem hry jsme se ve větší míře setkali u klientů se středně těžkou mentální retardací.

Konkrétně jedna z klientek viděla v každé loutce svého medvídku, hračku, se kterou si běžně povídá a hraje. Nebyla schopna zahájit improvizovanou herní situaci v určeném časovém intervalu, jelikož nedokázala přerušit svou spontánní hru, kterou zahájila ihned po přijetí loutky.

Improvizace jako jeden z typů hry nemusí obsahovat pravidla pro průběh hry, ale vždy existují určitá pravidla provedení improvizace. Samotné hraní v konkrétní situaci nebo roli D<sup>e</sup> záležitostí volního jednání osobnosti, pokud nejde o rámcově připravenou improvizaci. Lidé s mentální retardací však s hrami podobného typu měli určité problémy. Improvizace vyžadují především okamžitou reakci na vzniklou situaci. Klienti neměli techniku improvizování osvojenou a navíc

CAILLOIS, R. *Hry a lidé*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998, s. 30. ISBN 80-902482-2-5.

PIAGET, J; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997, s.57-60. ISBN 80-7178-146-0.

okamžité jednání, které závisí flexibilitě kognitivních vlastností, jim dělalo velké problémy. Zároveň bylo zapotřebí, aby neznámé, vlastně stresové, situace nebyly pro aktéry frustrující. Žádná improvizace nemá přesný návod, který by se měl v průběhu hry dodržovat, a tak většinou klienti působili nepřírozeně a strnule, jelikož měli minimální konkrétní představu a neměli kontrolu nad sebou. Pokud jsme při práci improvizovali s loutkami, úspěšnost předvedení byla daleko větší, protože klienti měli vizuální a manipulační kontrolu nad "hercem" a cítili se bezpečně. Byli vlastně "schováni" za loutkou a tudíž byli anonymní.

Pokud chceme s klienty vytvořit divadelní tvar, je na místě trénovat schopnost improvizace, aby si vytvořili alespoň nějaká pravidla své role, co se týká povahy, situace, nálady atd. Teprve až když získali větší náhled a představu o své roli, vstupovali do improvizace více připraveni a byli přirozenější. Hra má tedy základ v konkrétních prvcích a v otevřenosti. Pokud hra účastníka uspokojí, velmi rád se k ní vrací, nebo jen částečně obměňuje její pravidla.

Při naší práci jsme často využívali na začátku lekci kooperativní hry, kde základem je spolupráce, tolerance a vzájemná komunikace, které vedou k společnému dosažení cíle a především k tvořivému a pozitivnímu klimatu ve skupině. Moderní pedagogika, do níž patří i dramatická výchova, pokládá za zásadní používat kooperativní hry, aby se rozvíjelo především sociální citění jedince, a tím i celkové klima skupiny. Lidé s mentálním postižením velmi obtížně rozlišují realitu od předstírání a fantazie. Zásadní vliv na rozpoznání reálného a fiktivního má sociální prostředí (rodina, instituce, přátelé...). Tvzení člověka, ke kterému má klienti důvěru, jsou pro ně hodnotovým měřítkem. Stávají se fakty, kterým lidé s mentálním postižením nekriticky věří, generalizují je na neměnné pravdy, a proto mohou být klienti lehce zmanipulováni.

Místo hry v dramatické výchově je zásadní, nejen pro osobnosti a sociální rozvoj jedince, ale hra je hlavním

mostem mezi realitou a fikcí. Prostřednictvím hry se prezentace (realita) přeměňuje do reprezentace (fikce). Realita je to, co vkládáme sami do dramaticko-výchovného procesu (člověk, skupina, situace účastníků hry, prostor, text, předmětný svět a zvuky). To, co se s reálnými vstupy v dramatické výchově děje, nazýváme fikcí (reprezentací).

Klíčovým pojítkem mezi prezentací a reprezentací je přeměna - „HRA JAKO“. Člověk se mění na postavu, prostor v prostředí, postavy vstupují do jednání atd. Vzniká fikce jako zásadní stavební půda pro dramatickou výchovu a zvláště divadelní tvar. Lidé s mentálním postižením dokáží vstoupit do role na úrovni simulace nebo alterace, ve výjimečném případě jsou někteří lidé s lehkou mentální retardací byli schopni náznaku charakterizace.

Hra v dramatické výchově má různé podoby. Jednak jsou to průpravné hry a cvičení, jejichž hlavním cílem je osobnostně-sociální rozvoj a získávání základních dramatických dovedností pro následnou práci. E. Machková rozděluje hry a cvičení ve své knize *Úvod do studia dramatické výchovy* velmi podrobně. První skupinu zahrnují hry a cvičení na rozvoj dramatických dovedností. Patří sem zvládnutí prostoru, vytváření tvorů nebo předmětů z lidských těl, práce s imaginární rekvizitou a prostorem, dialogy a komunikace umělou řečí, charakterizační hry a cvičení a temporytmická cvičení. Druhá skupina her rozvíjí psychické funkce jedince, které jsou zaměřeny na pozornost a soustředění, smyslové vnímání, obrazotvornost a tvořivost. Třetí skupinou jsou hry zaměřené na sociální dovednosti a vztahy, kam patří elementární cvičení kontaktu a komunikace, náročnější cvičení mimoslovního kontaktu a komunikace a skupinová citlivost. Velmi detailně klasifikuje hry pro oblast pohybu a řeči, Delikož skrze pohyb a řeč se uskutečňuje dramatická akce. Mezi pohybové hry a cvičení patří správné držení těla, chůze, rytmická a temporytmická složka pohybu, prostorová orientace<sup>a</sup> pohyb v prostoru, pohybové činnosti s předměty, pohyb<sup>v</sup> kontaktu s druhým a ve skupině, stylizovaný pohyb a

speciální pohybové disciplíny. Jako řečové hry a cvičení uvádí cvičení dechová, hlasová, artikulační, ortoepická, hry na členění řeči, intonaci, výraz, výslovnostní styly, slovní hry a speciální cvičení. Poslední skupinou jsou hry rozeňhvací a pomocné.<sup>78</sup>

Dalším významným typem hry v dramatické výchově je improvizace. Improvizaci můžeme charakterizovat jako projev tvořený bez přípravy. Improvizace poskytuje aktérům autentickou situaci, kterou musí aktivně řešit a získávají tím autentický zážitek. Improvizace může probíhat solove, v páru, ve skupině nebo hromadně. Dále improvizaci můžeme dělit na simultánní a paralelní, z hlediska přípravy na připravenou a nepřípravenou a v neposlední řadě dělíme na kontaktní a bezkontaktní.<sup>79</sup>

Složitější forma hry v dramatické výchově je tzv. *dramatička hra*. Dramatická hra splňuje základní podstatu hry, což je spontaneita a zároveň obsahuje dramatický děj. Vnitřní stavba této hry je důležitá pro dosažení vytyčeného cíle. Jejím základem je tedy dramatická situace, která jednotlivé postavy nutí jednat v určité roli a tím vzniká dějová linie. Základní součástí dramatické hry je nosné téma, napětí a konflikt. Stavba dramatické hry vychází z klasické výstavby dramatu. První částí je tedy expozice. Zde velmi důležitá část motivace, která by měla vzbudit zájem a chuť klientů do práce. Kolize nám zařazuje dramatický prvek, který by měl vyvolat pocit spoluúčasti a dotvářet předchozí informace. Krize je vrcholem dramatické hry, kdy napětí je v takové fázi, která se musí okamžitě řešit. Peripetie je částí, která vede k objevování jiných variant řešení, což rozvíjí schopnost formulovat své názory a postoje. Katastrofa je závěrečnou fází. Zde dochází k určitému vyřešení situace, uvolňuje se napětí a vzniká prostor pro reflexi.

<sup>78</sup> OČAČKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS ARTAMA, 1998, s. 112-120 ISBN 80-7068-103-9

<sup>79</sup> Podrobnější rozbor improvizací najdeme u E. Machkové například v knize *Základy dramatické výchovy*.

#### 5.4 Emocionální a psychické stránky lidí s mentální retardací a dramatická výchova

Lidé s mentální retardací mají značně rozvinuty pocity, city a další imaginativně-emotivní funkce. Klienti mají o sobě značně nekritickou představu a neumí uznat svoji vlastní chybu nebo nedostatek. Pokud si uvědomí svou nedostatečnost dochází u lidí s mentálním postižením k pseudokompenzačnímu chování, afektivitě, v některých případech až k agresivitě. Proto je vhodné využívat kooperační hry, metody, které rozvíjí spolupráci, vzájemnou toleranci, tak aby klienti ustoupili od přehnaného egocentrismu.

Novodobým trendem je zvýšený důraz na emoční vzdělávání člověka, protože z různých výzkumů vyplývá, že sice inteligence každé následující generace dětí roste, ale snižují se jejich emoční a sociální dovednosti. Především je to způsobeno přetechnizovaným stylem života, který by se dal považovat za "trend této doby". Nastupující generace jsou ovlivněny zejména televizí, počítačovými hrami, filmy atd. S tímto fenoménem se můžeme setkat i u lidí s mentální retardací, kdy vlivem médií se mění chování a posunují se doposud získané životních hodnoty, jejich vnímání reality a normality, limitů a hranic.

Emocionální rozvoj je důležitý u lidí s mentální retardací. Je

potřeba je do určité míry naučit emoce poznat, pochopit, ovládat. Pro posílení těchto základních schopností je důležité, abychom již od útlého věku pracovali s dovedností ovládat funkci svého mozku. Lidé s mentálním postižením mají sníženou schopnost ovládat svoji emocionální složku. *"Intenzita emočních reakcí klesá úměrně s věkem, mentální retardace je především retardace duševního vývoje, a proto Postižené dítě delší dobu podléhá **netlumené** intenzitě emocí."*<sup>80</sup>

Každý z nás se rodí se specifickými emočními predispozicemi,

které je potřeba rozvíjet, učit se je vnímat, do jisté míry chápat a umět pojmenovat. Vývojem, novými zkušenostmi a otevřeným vedením (rodič, učitel, vedoucí atd.) se učíme novým emocím a společenským dovednostem, které vytvoří nové nervové cesty **a přizpůsobivější biochemické vzorce. Emoce** mají vlastně podobu biochemických látek, které produkuje mozek. Jednou z hlavních látek je serotonin, který zajišťuje transport emočních vzkazů, na které tělo reaguje. Devadesát procent emoční komunikace se uskutečňuje nonverbálně. Tento fakt zlepšuje schopnost vnímat lépe pocity druhých a reagovat na ně adekvátním způsobem.

Tuto schopnost podpoří i otevřený vztah ke klientům, který dlouhodobě může zlepšit způsob, jak jedinec vnímá sám sebe a jak je schopen zvládat určité situace. *"Emoční inteligence je braná jako součást sociální inteligence, která zahrnuje schopnost sledovat vlastní i cizí pocity a emoce, rozlišovat je a využívat těchto informací ve svém myšlení a jednání."*<sup>81</sup> Ke složkám emoční inteligence patří dovednosti spojené s mravním jednáním, myšlení, řešení problémů, sociální interakce, životní úspěch, pocity, sebemotivace, empatie, realistické myšlení atd. Pokud se lidé s mentálním postižením mají v rámci možností naučit těmto jednotlivým složkám, je zapotřebí od vedoucích zajistit pozitivní klima, vstřícnost, partnerskou komunikaci, optimismus, ale i přiměřenou autoritu a pravidla, aby si klienti uvědomovali hranice a byli do jisté míry disciplinovaní. Lidé s mentálním postižením mají nevyspělou emoční stránku, takže intenzivní až panické reakce, reakce strachu mohou vznikat při konfrontaci s cizím prostředím, cizími lidmi, podněty nebo s neúměrně náročnými úkoly. Klienti se proto snaží vyhýbat novému a neznámému. Ze začátku jsme se při práci museli řešit fakt, že klienti přijímali a plnili úkoly z toho důvodu, aby se nám zavděčili.<sup>Až</sup> tak po dvou měsících práce se tento fenomén začal odbourávat a klienti si víc užívali hru pro sebe samé.

81

SHAPIRO, L. E. *Emoční inteligence a její rozvoj*. Praha: Portál, 1998, s. 17. ISBN 80-7178-964-X.

Zároveň emoční stránku klientů ve velké míře ovlivňovalo počasí, tlak a tělesné cykly, v těchto případech jsme lekce přeměňovali podle rozpoložení a potřeb aktérů tak, aby se jim ulevilo a zlepšila se jim alespoň trochu nálada.

"Hry představují zvláště dobrý způsob k učení **dovednostem souvisejícím s emoční inteligencí. Prostřednictvím her můžeme dát dětem příležitost** učit se **novým způsobům** myšlení, cítění 3 jednání."<sup>82</sup> Je důležité, aby se klienti v průběhu dramaticko-výchovného procesu učili rozlišovat a chápat rozdíl mezi "dobrým" a "špatným" chováním. Dramatická výchova, jejímž hlavním cílem je osobnostní a sociální rozvoj člověka díky přímému prožitku a jednání v navozených situacích, působí svými metodami a technikami na tuto oblast osobnosti. Dramatická výchova se snaží rozvíjet osobní zkušenost lidí s mentální retardací vzhledem k sobě samým a k okolí. Velmi důležité je rozvíjet empatii, která snižuje nepřiměřené reakce a agresivitu. Tím se rozšiřuje realistické vnímání. Klientům je nabídnuta možnost nahlédnout na svět otevřenýma očima, stimulují se tím adekvátnější reakce na danou situaci.

Pro celkový rozvoj emoční inteligence u klientů je vhodné využívat sílu vyprávění příběhů. Tento druh výchovy ovlivňuje způsob uvažování, chování, vnímání naší kultury a rozvíjí realistickému myšlení. To je ještě umocněno v situacích, kdy<sup>s1</sup> klienti mohou určitý příběh skutečně prožít, zažít; Přehrát si jednotlivé situace, prozkoumávat pomocí improvizace jiné možnosti stavby příběhu, či reakce fiktivních postav. Jejich zkušenosti a pohled na život se tak prohlubují a rozšiřují, takže se následně odráží v celém životě vhodným rozhodováním a chováním. S příběhy je velmi<sup>u z c e</sup> spojena představivost - důležitý nástroj pro snížení Psychického a fyzického stresu.

Intenzivní práce s konkrétní skupinou rozvíjela sebevědomí a sebekontrolu klientů. Důležitý pro rozvoj jejich emoční



stránky byl pocit sounáležitosti a zodpovědnosti za společnou činnost. Pro kompaktní fungování skupiny bylo potřeba dobrého vedení, které zajistilo během procesu i takové činnosti, při kterých se musí zapojit celá skupina. Všichni se tak stávají partnery, spolupracovníky a všichni za danou věc nesou zodpovědnost. Jednou z takových činností je i tvorba divadelního představení. Velké uspokojení lidem s mentální retardací přináší emoční stránka úspěchu, kterou ve velké míře přináší předvedení divadelního tvaru.

V určitém směru je ovšem vhodný využít pocit neúspěchu, díky kterému se rozvíjí vytrvalost. Klienti se tím učili objektivně hodnotit a reflektovat vlastní činnost, přesto s neúspěchem jsme museli pracovat velmi opatrně, z důvodu emocionální instability a afektivity lidí s mentální retardací. Neúspěch v naší práci byl spíše schován pod nabídku jiných možností a pobídka je hledat v rámci skupiny. V konfrontaci se škálou názorů a možností, které nabídli spoluaktéři, se učí člověk uznat, kdy je jejich konání špatné a kdy dobré, a uvědomit si proč.

Důležitá je především schopnost rozpoznání problému a sdělení s ním souvisejících emocí. V tomto ohledu je dramatická výchova velmi důležitá. Je to výchova, která má svůj základ právě v rozvoji emoční inteligence - učí jedince jednat v navozených situacích, učí toleranci, ohleduplnosti, spolupráci, asertivitě, učí hledat různá řešení, pojmenovat pocity a názory, učí ovládat a uvolňovat své emoce, pojmenovat, uvědomit si jejich důležitost atd.

## 5.5 Motorika lidí s mentální retardací a dramatická výchova

*„Motorika je souhrn pohybových činností živého organismu řízených nervovým systémem a uskutečňovaných kosterním svalstvem, hybnost.“<sup>83</sup>*

*„Motorika je pohybová schopnost organismu. Skládá se z pohybů spontánních, reflexních, volných expresivních, které vyjadřují psychický stav.“<sup>84</sup>*

Pohyb si často spojujeme pouze s fyzickou stránkou člověka, ale zasahuje také do celé stránky osobnosti. Tělesná a duševní oblast se propojují a vědomě či nevědomě vedou člověka k dosažení *kalokagathie* (harmonie tělesných a duševních sil), pokud ovšem cesta k harmonii není nějakým faktorem ničena nebo zničena. Usnadnit tuto cestu může vhodnými metodami a technikami i dramatická výchova. Především ovlivňuje rozvoj pohybových dovedností, uvědomění si možností svého těla jako výrazového prostředku; tzn. vyjádření pohybem svůj stav, náladu, emoce, dále pak rozvoj pantomimy, mimiky, gestiky, a také vhodné využití těla v improvizacích, živých obrazech atd.

Lidé s lehkou mentální retardací mají lehce opožděný vývoj hrubé i jemné motoriky. Určité obtíže můžeme sledovat i v dospělém věku, kdy převažuje neobratnost v jemné motorice. Při projektu jsme především rozvíjeli koordinaci pohybů, kdy lidé výše uvedené skupiny mohou dosáhnout normy, přesto práce s loutkou je velmi náročná na koordinaci a orientaci v prostoru, a tudíž bylo na místě tyto dovednosti posilovat určitými cvičeními.

*Například všichni se volně pohybovali po herním prostoru a museli reagovat pohybem na naše pokyny, nebo jsme společně*

<sup>83</sup>

<sup>84</sup> HARTL, P. *Psychologický slovník*. Praha: Academia, 1998. s. 51. ISBN 80-200-0607-9.

ARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, s. 328. ISBN 80-7178-303-X.

*prozkoumávali místnost, která se pomoci fikce stala planetkou. Využívali jsme i hry se zvukem (určit, kde slyšeli konkrétní zvuk; pohybová reakce na konkrétní zvuk) a tělem jako takovým (hra na květinu, létání vesmírem).\_\_*

Lidé se střední mentálním postižením, kteří byli aktéry v našem projektu, měli z hlediska motoriky, koordinace a orientace výraznější problémy. V tomto případě jsme soustředili práci na rehabilitaci jejich motorických dovedností a snažili jsme se je v co největší míře využít v divadelní práci.

Další oblasti, která byla nutná rozvíjet v dramaticko-výchovném procesu a týká se také motoriky, je oblast komunikačních schopností, zejména dechu a artikulace. V naší skupině bylo slovní (pojmové) a myšlenkové vyjadřování na velice dobré úrovni. Problematickým aspektem byla častá nízká intenzita hlasu, nebo naopak příliš hlučné projevy. Bylo za potřeby pomoci určitých technik tyto dva naprosto rozdílné projevy alespoň relativně vyvážit.

Při základních hrách a cvičeních jsme některé "honičky" zkoušeli ve zpomalené variantě. Klienti tím získávali zkušenost s prostorem, s vlastním tělem i s vnímáním ostatních aktérů. Ve většině hodin byla zapojena cvičení na správné držení těla. Lidé s mentálním postižením mají časté problémy s patologickým držením těla, což se odráží v jejich motorických a komunikačních dovednostech. Po určitém čase již byl znatelný pokrok v koordinování vlastních pohybů. Klientům nedělalo problém vydržet v živém obraze nebo zvládnout improvizaci pohybově. Improvizace byla podpořena i cvičeními na rozvoj vyjádření tělem (mimika, pantomima, gestika, zásady improvizace). Tato cvičení se týkala rozvoje jak jemné, tak hrubé motoriky, jelikož se v tomto věku zvyšuje přesnost, rychlost pohybů a určitý soulad jednotlivých částí těla.

Postupnou práci se dovednost pohybového vyjádření zlepšovala a mnohdy si ji užili. Pokud se skupinová nebo jednotlivá

práce postupně předváděla, objevovala se stydlivost a negativismus, což se eliminovalo, až když byla cvičení pro klienty známá a cítili se bezpečně. Předtím bylo pro aktéry obtížné uvolnit se, a z toho vyplývalo špatné a křečovitě držení těla. Skupina se v průběhu dramaticko-výchovného procesu natolik sžila, že podobná omezení do jisté míry vymizela, ale zážitek a zkušenost s předvedením divadelního tvaru nebyl přeci jen příliš zažitý, takže problémy s držení těla se objevovali v průběhu celého představení. Avšak můžeme tvrdit, že pomocí jednotlivých cvičení jsem u klientů více rozvinuli citění a ovládání fyzického potenciálu a větší míru jistoty v osobních projevech vůbec.

## **5.6 Loutka v interakci s dospělými lidmi s mentální retardací**

V dramatické výchově je práce s loutkou považována za možné rozšíření edukačního procesu. Práce s předměty nebo loutkami je často využívána při hrách a cvičení pro rozvoj konkrétní stránky jedince. Při tvorbě představení bývají předměty nebo loutky použity minimálně, většinou je aplikují vedoucí a učitelé, kteří mají větší zkušenost s tímto typem divadelní práce. Dramatická výchova je založena především na vlastní činnosti aktérů, kteří tím do hloubky poznávají sami sebe a okolní svět, což koresponduje s osobnostním vývojem a touhou poznávat. Práce s loutkou je pro intaktní herce náročnější, jelikož musí odstoupit od sebe samých, jednat za někoho jiného - loutku.

Mohlo by se zdát, že lidé s mentálním postižením budou mít podobný problém jako intaktní aktéři. Pravdou je opak. Při dramaticko-výchovné práci s dospělými klienty se v rámci projektu práce s loutkou velmi osvědčila, takže se nakonec stala pro náš projekt základem. Lidé s mentální retardací nejsou schopni dostatečného sebehlížení, sebezprojekce a odstupu, což právě loutka usnadňuje. Loutka je prostředníkem a prostředkem k vyjádření. Klienti mohou při loutkohereckém výkonu sledovat akci loutky, vidí její pohyby, jednání. Tato možnost nahlížení a kontroly poskytuje lidem s mentální retardací větší bezprostřednost projevu. Díky loutce se aktérům konkretizuje vnímání a představa, situace se pro ně stává jasnou. Na základě specifických znaků loutky jsou dospělí jedinci s mentální retardací schopni uchopit a udržet charakter postavy. Při hraní s loutkou cítí klienti větší anonymitu, než když hrají sami, a díky tomu si dovolí více při akci. V porovnání s hrou bez loutky, kdy je zapotřebí jednání vlastním tělem, je akce s loutkou u klientů otevřenější, spontánnější, bez větších známek stresového chování, jelikož se při jednání za jinou postavu - hračku - cítí bezpečně. Zároveň skrze loutku lidé s mentálním

postižením snáze překonávají zábrany v poznávání skutečností, postojů, růzností chování a světa vůbec. Jelikož lidé s mentálním postižením mají velmi sníženou touhu poznávat, je jim to umožněno zprostředkovaně - skrze loutku.

Ačkoliv se nám osvědčila práce s loutkou, jednání s předmětem jako se zástupnou loutkou už nebylo snadné. Lidé s mentálním postižením nebyli skoro vůbec schopni vnímat metaforu předmětu. "*Předpoklad, že pro vznik i pochopení metafory je třeba znát přirovnané i to, k čemu přirovnáváme, musí být samozřejmě splněn.*"<sup>85</sup> Polštář pro ně byl polštářem, tudíž konkrétním předmětem, se kterým mají osobní zkušenost. Klienti nedokázali přijmout metaforický význam polštáře (např. Skrze polštář vyjádřit svoji náladu; polštář představujíc! zviře; polštář představujíc! panáčka atd.), jelikož mají sníženou představivost a schopnost abstraktního **myšlení. Zástupné loutky se proto více využívaly až po divadelním projektu v rámci dramaticko-výchovných lekcí, kde jsme pomocí her a cvičení s předmětem rozvíjely výše zmíněné stránky osobnosti.**

Základem herectví s loutkou je schopnost oživit ji pohybem a zvukem. Není tím myšleno mechanické rozhýbání, ale vytvoření opravdové dramatické postavy - její pocity, postoje, vlastnosti, vztahy a charakter. Při práci s loutkou s dospělými lidmi s mentální retardací byla znatelná výrazná proměna klientů z hlediska tělesnosti i komunikačních schopností. Výhodou loutky je, že se nesnažíme o vytvoření iluze, ale hledáme optimální znak pro chůzi, dýchání, přemýšlení atd. Jelikož má loutkové divadlo neiluzivní charakter, není podmínkou, aby vodič nebyl vidět. Klienti tento způsob hry přijímali bez větších obtíží, protože většina z nich při práci čerpala z vlastní zkušenosti hry s hračkami, se kterými si mentálně postižení často hrají až do dospělého věku. Prostřednictvím hračky si ulevují se svými problémy, emocionálním rozpoložením, sami se sebou vedou

<sup>85</sup> MAŠATOVÁ, M. *Dramatika s loutkou*. Olomouc: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1991. ISBN 80-85077-36-1.

dialog, a tím si hledají možnosti řešení konkrétních situací. V našem případě byly loutky uzpůsobeny možnostem klientů. Hlavním požadavkem byla lehká ovladatelnost z důvodu poruchy motoriky u lidí s mentálním postižením. Zároveň bylo potřebné, aby každá loutka měla specifický, konkrétní, určující a lehce čitelný znak, což bylo stěžejní pro snazší uchopení a sblížení se s loutkou, postavou. Například postava pijana měla v ruce láhev, byznysmen místo těla počítadlo. Tyto prvky konkretizují a usnadňují pochopení. Loutky bylo tedy potřeba vyrobit tzv. "na tělo herců". Bylo na místě vycházet z potenciálu a možností dospělých lidí s mentálním postižením, uzpůsobit loutku jejich schopnostem. Loutky vznikaly postupně v průběhu projektu, kdy za začátku byla vhodná přítomnost scénografky při jednotlivých lekcích, čímž spolupráce nabyla na dynamičnosti a nápaditosti. Scénografka tak měla možnost pozorovat, jak klienti pracují, a vycházela při tvorbě loutek z těchto postřehů.

Než jsme začali propracovávat jednotlivé scény z představení, bylo nutné cvičit fixaci správných návyků pro ovládání pohybu loutky. Důležité bylo propojit konkrétní pohyb s osobním prožitkem, představou, zkušeností klientů z vlastního života. Bylo obdivuhodné, jak někteří z aktérů měli pro hru s loutkou vyvinutý cit. Každá loutka má své specifické možnosti, a podle toho volíme i typ cvičení. Hledáme co je pro danou postavu typické, co dokáže bez obtíží vyjádřit.

*Když jsme objevovali možnosti a charakter postavy lišky, snažili jsme se zapojit různé zdroje pro získání dostatečných konkrétních zkušeností z tímto druhem zvířete. Klienti vyprávěli své osobní zážitky s liškou; pouštěli jsme krátký dokument o liškách, který jsme následně reflektovali; pracovali s obrázky lišek; vytvářeli jsme lišky výtvarně atd. Následovali jednotlivé hry a cvičení, kdy klienti sami představovali lišky - honili se, lovili potravu, myli se,*

spali, slídili, hráli si, objevovali atd. Pak až byla na řadě samotná práce s loutkou. Za prvé si loutku "osahali", zjistili možnosti jejích pohybů, výrazů. Po dostatečné prozkoumání loutky jsme se mohli pustit do konkrétních herních situací. Jednotlivé etudy si klienti zahráli sami a pak s loutkou. Pozorovatelé tím měli možnost porovnat dvě různá pojednání jednoho tématu (např. liška loví) a využít viděné možnosti při vlastní akci s loutkou.

Při tvorbě postavy jsme klientům nejprve vysvětlili základní charakteristiky a vlastnosti postavy, které jsme doplňovali pomocí vlastních nápadů a invenci aktérů. Každý měl pak možnost zahrát a „vyzkoušet“ si postavu sám, nejdříve bez loutky, pak s ní. Jednu postavu postupně předvádělo vždy více klientů, čímž hlavní protagonisté získávali již na začátku zkoušení více inspirace a možnosti pojetí své role. Z důvodů snížené schopnosti abstraktního myšlení bylo vhodné, aby různé nápady viděli fyzicky. V některých případech došlo i k tzv. „předehrávání“, kdy cílem nebylo zopakování role, tak jak ji právě viděli, ale aby pochopili další možnosti pro vykreslení dané postavy. Při vlastní prezentaci používali osobní nápady a rozvíjeli svoji představu, kterou v některých případech doplňovali o nabízené nápady ostatních aktérů.

Předchozí odstavec popisuje i vznik textu, který se rozvíjel a transformoval během zkoušení. Zvolit hotový dramatický text nebo scénář není příliš vhodné, protože tato volba předpokládá práci se zkušenou skupinou, a i přesto musí projít ucelený dramatický text nebo scénář určitou transformací, aby byly pro danou skupinu vhodné. Určující pro volbu je též konkrétní skupina klientů. Vedoucí by měl znát a respektovat individuální i kolektivní potřeby, zájmy a zkušenosti klientů. Měl by umět předvídat, jak bude daná látka fungovat. Předloha by měla být adekvátní vzhledem k psychosomatickému vývoji skupiny a zároveň by měla vzbudit zájem. U dospělých lidí s mentální retardací se musí brát



ohled též na nedostatek technické a odborné vybavenosti, osobní i herní nejistotu a nevyváženost pozic jednotlivců ve skupině. Pokud předlohu upravujeme, nemělo by se stát, že původní dílo poškodíme nebo popřeme. Lze vypustit ty části, které nejsou dějové nebo nejsou součástí dějové linie, a přitom se neporuší výpovědní a umělecká hodnota díla.

Tvarování podle literární předlohy v mnohém usnadňuje práci. Předloha má většinou již vypracovanou fabuli, charakteristiku postav, prostředí. Přispívá k literární výchově a vede ke čtení. Klienti mohou docházet k sebepoznání pomocí jednotlivých postav a situací. Prozkoumávají a ověřují si vlastní postoje a hodnoty.

Repliky jednotlivých postav je nutné uzpůsobovat jednotlivcům a pracovat s jejich možnostmi verbálního vyjadřování a kognitivních schopností. Není vhodné, aby se text klienti učili, jelikož je to kontraproduktivní z hlediska představení i osobnostně-sociálního rozvoje jedinců. Divadelní tvar by pak působil nepřirozeně a křečovitě. Předloha byla doplňována improvizovanými dialogy, které jsme zaznamenávali na zkouškách. Díky tomu se klienti autorsky podíleli na výstavbě textu, tudíž si ho snáze osvojili.

### 5.6.1 Vliv loutky na rozvoj komunikace

Komunikační schopnosti u lidí s mentální retardací jsou popsány v charakteristice jednotlivých stupňů tohoto postižení. Otázkou je, jakým způsobem jsou tyto schopnosti rozvíjeny pomocí použití loutky při hrách, etudách a představení.

Při projektu i následných dramaticko-výchovných lekcích jsme se snažili rozvíjet komunikační schopnosti verbálního i neverbálního charakteru, rytmus, artikulaci, dech. Tedy všechny složky, které jsou nezbytně nutné pro vhodné hlasové oživení loutky. Většinu cvičení<sup>86</sup> jsme zařazovali na začátek lekce při tzv. rozechřívání, jelikož klienti byli v této fázi nejvíce soustředěni. Při vytváření herních situací s loutkou jsme dávali velký důraz na mluvní složku, jelikož zvukové oživení loutky má své zákonitosti. Často jsme klienty upozorňovali na potřebu výraznější mluvy, a aby mluvci měl pocit, že jeho hlas patří loutce.

Při hraní s loutkou je důležité, aby mluvní stránka odpovídala pohybové. Jelikož tato synchronizace je velmi náročná, jednotlivé repliky postav jsme zakomponovali staticky tak, aby klienti nemuseli myslet na obě zákonitosti předvedení zároveň, a naopak části pohybové nebyly spojeny s verbalizací. Lidé s mentální retardací se tak mohli plně soustředit na verbální produkci, která byla postavena na krátkých a jasných větách. Upevňovali si díky tomu dané věty, které v průběhu zkoušení zdokonalovali. Mohli více pozornosti věnovat správnému nadechnutí, posazení hlasu, postavení těla, artikulaci. Jednotlivým složkám byla vždy věnována dostatečná pozornost, takže postupem času byli klienti schopni uhlídat sami svůj projev tak, aby byl zřetelný.

Pro dobré hlasové předvedení loutky je potřeba sblížit se s postavou, uchopit alespoň do určité možné míry její fyzický i psychický základ. Velkou rolí pro správné mluvní oživení

<sup>86</sup> V seznamu použité literatury a pramenů jsou dramaticko-výchovné publikace, ve kterých lze najít mnoho her, metod, technik vhodných pro rozvoj komunikačních schopností a dovedností.

postavy je i cit pro prostorové vnímání. U jedinců z naší skupiny se objevoval větší problém s cítěním reálného i fiktivního prostoru, proto jsme do všech lekcí zařazovali hry a cvičení, které tento cit posilují. Cítění prostoru loutky nebylo pro klienty, na rozdíl od dětí školního věku, takovým úskalím. Většina klientů totiž vede dialog se svými hračkami, takže mluvení za loutku bylo pro ně víceméně samozřejmé, spontánní, bez větších zábran. Právě v tomto ohledu jsme spatřili největší účinek loutky vzhledem k rozvoji komunikačních dovedností a schopností klientů. Jelikož loutku vnímali jako hračku, a tudíž se cítili bezpečně, jejich tvořivost a spontaneita rostly do námi neočekávaných rozměrů. Schopnost dialogu s loutkou vedla k rozšíření aktivní slovní zásoby. A protože byl dialog usměrňován vedoucím, byla posilována syntaktická i pragmatická stránka řeči.

**"Při práci s manekýny je zase nebezpečí tlaku na solární krajinu. Proto je důležité předklánět se k nim aktivně, s vysokým těžištěm a aktivně drženou páteří. Kdyby do předklonu děti pasivně spadly, tlačil by jim pokleslý hrudník na solární krajinu a hlas by opět nebyl volný."**<sup>81</sup>

Toto byl jeden z našich hlavních problémů. Z hlediska častého patologického držení těla klientů, byl jejich hlas deformován. Špatný hlasový projev byl determinován i narušenou komunikační schopností, motorikou orofaciální oblasti a dechovou dispozicí. Pomocí určitých technik jsme tyto stránky rozvíjeli, přesto u lidí s mentálním postižením není možné v plné míře stylizovat loutku hlasem. Důležité pro nás bylo dosažení takové úrovně, aby klientům při představení bylo rozumět a sami se cítili dobře, což se nám pomocí práce s loutkou podařilo.

Hraní s loutkou v konkrétních herních situacích, posiluje sociální interakci. Díky tomu, že klienti mají pocit, že představitelem je loutka a oni nejsou středem pozornosti, rozvíjí to jejich vlastní aktivitu a tvůrčí schopnosti. To

<sup>81</sup> ŠTEMBERGOVÁ-KRATOCHVÍLOVÁ, Š. *Metodika mluvní výchovy dětí*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1994, s. 169. ISBN 80-901660-1-6.

podporuje osobnostní a sociální rozvoj osobnosti, zejména díky rozvíjení schopnosti jednat v navozených situacích jako by byly skutečné. Aktéři mají možnost si je předem prozkoumat a vyzkoušet si různé možnosti řešení. Tím je rozvíjena osobnost otevřená světu a vědoma si své hodnoty, rozšiřuje se schopnost sociálního porozumění, spolupráce a komunikace obecně aniž by si to klienti plně uvědomovali.

Jednají a mluví skrze loutky, s pocitem, že ji pomáhají. Nesou za ní zodpovědnost, ale ne za sebe, což jim napomáhá být bezprostřední. Pocit, že se o loutku starají, pečují o ni, a bez nich by to sama loutka nezvládla, zesiluje jejich pozornost, zaujetí a zapálení do hry. Jejich zvýšený zájem o loutku a jejich potřeba pečovat o ni, posiluje schopnost reagovat na konkrétní situace s rozvahou a promyšleně, bez většího emocionálního vypětí. Pokud si shodné situace měli projít klienti sami za sebe, jejich jednání bylo ve velké míře ovlivněno emocionálně, měli velké zábrany a někdy zcela odmítli přijetí role.

*Jedna z dívek se střední mentální retardací se verbálně prakticky neprojevovala. Pokud byla v dobré náladě používala jednoslovná vyjádření nebo velmi jednoduché agramatické věty. Na zkoušky však docházela pravidelně a její emocionální rozpoložení bylo očividné, díky tomu jsme se orientovali, co je pro ni v zrovna vhodné a co ne. Ze začátku byla víceméně tichým pozorovatelem, ale postupem času ji určité aktivity začaly lákat a sama se do nich zapojovala. Tento velký zlom nastal právě díky loutce. Na jedné z prvních zkoušek s loutkami jsme ji nabídli, ať si zkusí také zahrát. Na klientce byl znatelný zájem a začala loutku hapticky prozkoumávat. Pak odešla a vrátila se svoji hračkou - medvídkem. S medvídkem si sedla k loutce a začala vést mezi těmito předměty dialog. Od tohoto okamžiku si klientka na zkoušky nosila svou hračku, která postupem času sledovala, iak oracuieme s loutkami. Díky hračce se v dívce zlomil*

strach z neznámého. Její radost, že si může hrát s loutkou stejně jako s hračkou vedla ke schopnosti vést s loutkou dialog, mluvit za ní. Díky opatrnému vedení postupem času hra s postavou získala smysl, verbální projev a pohybové vyjádření se rozvíjely neustálým opakováním. Díky medvídkovi vznikla jevištní postava. Když představení viděli zaměstnanci Zahrady nechtěli věřit, jak je klientka na tom dobře s verbálním projevem.

### 5.6.2 Vliv loutky na rozvoj kognitivních funkcí

Specifika kognitivních funkcí lidí s mentálním postižením v kontextu s dramatickou výchovou jsou popsány v kapitole 5.1. Pomocí loutky můžeme posilovat jednotlivé poznávací procesy. Obecně touha poznávat je u lidí s mentálním postižením snižena. Loutka svou specifičností a ojedinělostí provokuje ke zvědavosti, k poznání něčeho nového a tím pádem i k učení se.

Loutka svojí znakovostí evokuje u jedinců s mentálním postižením představu hračky, tedy něčeho s čím mají dobrou vlastní zkušenost. To odbourává jejich nejistotu v neznámé situaci a plně se zapojují do hry. Pokud základy loutkoherectví nejsou klientům předávány formou drilu, ale hrou nevědomě se učí novému a vnímají to jako zábavu. Abychom nevědomé dostali do vědomí je na místě jednotlivé aktivity reflektovat. Tím vybízíme klienty k přemýšlení, formulaci odpovědí, rozvíjíme tedy jejich vnímání sebe i ostatních a jejich komunikaci. Vedoucí musí mít dobře promyšlenou strategii pro práci s loutkou, kterou nabídne klientům. Jednotlivá cvičení by měla být co nejjednodušší, aby se jedinci orientovali ve své činnosti. Pokud zvládnou jednu činnost a následně druhou, teprve potom se pohyby loutky můžou spojit dohromady.

***Například: učili jsme klienty jak loutka chodí, pokud byla chůze v rámci možností autentická, pak teprve jsme zapojili pohyby rukou, kterým byla věnována také zvláštní příprava.***

Systematičnost postupu se nám velmi osvědčila. Když si byli klienti jistí jednou konkrétní činností přidali jsme další. Osvojené dovednosti jsme často opakovali v různých obměnách, čímž jsme prohlubovali pamětní stopy. Zároveň bylo potřebné učit je dovednosti pomocí pomalých kroků, jelikož lidé s mentálním postižením mají snížené tempo zapamatování.

Neustálé opakování však klientům nebylo nepříjemné. Objevovali s radostí pohybové a výrazové možnosti nového kamaráda, nové hračky. Tim, že mohli zrakem a hapticky neustále kontrolovat loutku a hrát si s ní, jejich pozornost byla dlouhodobá a lépe si fixovali správné dovednosti loutkoherce. Práce s loutkou podporuje rozvoj zrakového a hmatového vnímání a vnímání prostoru. Vizuelní stránka loutky a neustálá zraková kontrola při hře je pro klienty velmi přínosná. Vidi jednotlivosti pohybů, zkouší co vše loutka dokáže a zároveň to porovnávají se svými možnostmi.

*Postavení hlavy loutky nese různé významy. Když jsme předehrávali možné výrazy díky natočení hlavy Malého prince, klienti popisovali co vidí. Snažili se konkrétně pojmenovat pocity, nálady, situace, ve kterých se ocitl Malý princ. Ze začátku to pro ně nebylo snadné, ale když zjistili, že žádný jejich návrh není špatný, že je vše možné, byli velmi aktivní a vymýšleli, co vše může představovat Malý princ, když je v daném postoji. Díky tomu se výrazně zlepšila samostatná práce klientů s loutkou.*

Velkým úskalím bylo vnímání prostoru. Klienti do sebe často naráželi, nevnímali své spoluhráče, buď nedokázali respektovat omezení svého prostoru nebo naopak vlastní herní prostor měli příliš malý. Při práci s loutkou se z hlediska vnímání prostoru mnohé změnilo. Loutka představovala pro aktéry přítele, hračku, která je sama bezmocná. Snadno tak vnímali její vlastní prostor, protože ji přijali jako partnera, který potřebuje jejich pomoc, nesli za ni zodpovědnost. V pohybových hrách a paralelních cvičeních bylo velmi znát, že klienti více hlídali herní prostor, aby se jejich novému příteli nic nestalo. Začali vnímat hranice a nástrahy místnosti, ve které jsme zkoušeli, a zároveň ve větší míře kontrolovali své spoluhráče, aby nenarušili jednání loutky.

### 5.6.3 Vliv loutky na rozvoj tvořivosti

Aspekty rozvoje tvůrčích schopností u lidí s mentálním postižením jsou uvedeny v kapitole 5.2. Tvořivost je determinována zejména kvalitou a mírou psychických procesů a sociokulturním prostředím. Z těchto důvodů jsme u klientů museli rozvíjet především kognitivní schopnosti, dále bylo za potřebí udržet ve skupině permanentní pozitivní klima, tak aby se aktéři necítili stresově. To bylo zásadní při finální práci na představení a zkoušení v divadle, jelikož to pro ně bylo zcela nové prostředí.

Výhodou loutky pro rozvoj tvořivosti je její znakovost. Vizuální a materiální stránka loutky vede ke zkonkrétnění postavy a usnadňuje pochopení a uchopení jejích charakteristických rysů. Klient se díky tomu koncentruje na pohybové vyjádření loutky tak, aby byla funkční. Aktéři hledali pohybové možnosti loutky zpočátku díky haptickému a manuálnímu prozkoumávání postavy. Omakali si ji, ohýbali a kroutili jejími končetinami, natáčeli ji pomocí dřevěného úchopu vedoucího z hlavy, házeli s ní, tančili s ní, prostě dělali různé pohybové akce, i takové, které nejsou obyčejní lidé schopni vykonat. Tato možnost učinit něco nadlidského klienty inspirovala a podporovala jejich spontaneitu, tudíž i tvořivost. Získávali zkušenost s novými možnostmi, jelikož loutka umožňuje větší svobodu projevu.

*Zajímavé bylo, že žádný z klientů neprojevoval při prozkoumávání loutek agresivní styl chování. Všichni hledali možnosti velmi opatrně. Zdálo se, že loutka pro ně byla bytostí, která je bezmocná. Klienti měli možnost se o ni starat, přijali ji jako svého partnera, kamaráda, který potřebuje jejich pomoc. Hledání možností pohybů pro ně bylo zajímavé a pracovali s velkým nasazením, ale pouze tak, aby loutce - kamarádovi - neublížili. Hypoteticky bychom mohli říct, že opatrnost jejich tvořivé činnosti vycházela z*



*konkrétních zkušeností a zážitků klientů. Tvořivá činnost aktérů se díky tomu rozvíjela v pozitivním duchu.*

Následovala práce s konkrétním pohybovým vyjádřením loutky jednotlivých herních situací.. V tomto případě se tvůrčí schopnosti rozvíjeli v největší možné míře. Základním cílem bylo najít pohyby loutky, které by symbolicky zobrazily skutečnost, a vytvořit "živou jednající bytost". Konkrétní pohyb si nejprve vyzkoušeli klienti sami pomocí vlastního těla, pak se pokoušeli stejný pohyb ztvárnit loutkou. Velice prospěšné a efektivní bylo, když jednu konkrétní věc, např. zalévání květiny, přehrávali postupně všichni aktéři, každý si ji mohl vyzkoušet, nabídnout vlastní nápady. Ostatní klienti přihlíželi, nechávali se inspirovat, získávali nové zkušenosti. Konkrétní herní situace a bezprostřední zkušenost obohatily klientům jejich tvořivý potenciál. Díky široké nabídce možností, kdy žádné ztvárnění nebylo špatné, ale přínosné, se rozšířil herní potenciál aktérů. Zároveň se díky tomu stali spolutvůrci, což podporovalo jejich motivaci k práci na našem projektu.

#### 5.6.4 Vliv loutky na rozvoj emocionální a psychické stránky

Jednotlivé lekce byly vedeny formou hry, zábavy, což se rozhodně nedá srovnávat s běžným divadelním zkoušením. Přesto bylo na místě dohodnout určitá pravidla společně s klienty, aby věděli co je možné a co ne, a zároveň aby se cítili jistě ve skupině a nečekalo je nějaké zásadní překvapení. Velmi důležitý byl zahajovací a ukončovací rituál. Klienti se tím zaktivizovali pro vlastní herní činnost a v závěru si zreflektovali co poznali, čeho dosáhli, co je bavilo a co ne.

*Zahájení probíhalo velmi jednoduchým způsobem, kdy jsme seděli v kruhu, kolovala loutka, a kdo ji měl v ruce skrz ni pověděl ostatním, jak se má a například na co se těší. Klienti zde měli prostor vypovídat se z aktuálních zážitků, což vedlo k očištění lekce od běžných starostí a aktéři se potom více soustředili na práci jako takovou. Závěrečný rituál probíhal podobně. Rozdílné bylo, že klienti pomocí loutku zreflektovali prožitou hodinu. Rozvíjeli tak své schopnosti komunikace, pojmenování, ujasnění si nově získaných zkušeností.*

Při fixování herních návyků a situací s loutkou bylo z hlediska emocionální stránky výhodné, aby veškerá předvedení aktérů byla správná. Emocionální stránka lidí s mentálním postižením je podrobně popsána v kapitole 2.3.6. Vždy jsme klienty pochválili a pouze formou návrhu, ukázkou dalšího pohybového vyjádření, jsme společně s ostatními pozorovateli nabídli možné zdokonalení jejich ukázky. Tím, že klienti byli herci a zároveň pozorovatelé a spolutvůrci neměli velký problém ustoupit od svého egocentrismu, neměli pocit neúspěchu, přijímali nabízené inspirace, protože cítili, že je to práce společná a jsou plně zodpovědní za "životy postav".

Pocit úspěchu a spolutvůrcovství jsme v největší míře zaznamenali po premiéře našeho představení, kdy klienti zářili štěstím. Hrdě vyprávěli po představení divákům, co pomohli vymyslet oni, jak se seznamovali s konkrétní postavou, jaká je jejich postava, co dělá, kde žije atd. Potřeba komunikace s ostatními byla pro nás asi největším úspěchem, kdy se pomocí divadla prolomily určité stereotypy aktérů. Samostatně a aktivně navazovali kontakt a spontánně vyprávěli o svých zážitcích a zkušenostech.

Jak už jsme napsali v předchozích kapitolách, loutka představovala pro klienty přítele, o kterého se musí postarat a nesou za něj zodpovědnost. Díky tomuto vzájemnému vztahu se rozvíjela schopnost klientů ovládat své emoce. Vnímali, že loutka musí zvládnout sama zadané situace a ona jde tak zvaně "s kůží na trh", tudíž je závislá na jejich pomoci. Při jednotlivých etudách klienti měli možnost reflektovat viděné, komentovali jednání, postoje, pocity loutky a ne své vlastní. Tím, že se hrané situace netýkaly klientů osobně, jejich pocity zůstaly v anonymitě, dokázali společnými silami pojmenovat různé druhy emocí, což pochopitelně mělo značný vliv na pochopení a pojmenování svých vlastních prožitků. Loutka byla prostředníkem a prostředkem k vyjádření emocí, postojů, se kterými klienti měli zkušenost, nebo právě skrze loutku získali zkušenosti nové.

Jelikož vše probíhalo formou hry, tedy přímým prožitkem, nově získané zkušenosti a znalosti měly trvalejší účinek z hlediska emocionální a psychické stránky jedince s mentálním postižením.

#### 5.6.5 Vliv loutky na rozvoj motoriky

Práci s loutkou ovlivňuje u lidí s mentálním postižením ve velké míře motorika, která je pro loutkoherectví zásadní. U lidí s lehkou mentální retardací jsme se setkali s neobratností jemné motoriky, sníženou schopností koordinovat pohyby a orientovat se v prostoru. Klienti se středně těžkým postižením měli obtíže výraznější. Otázka motoriky je rozebrána v kapitole 5.5.

Jelikož loutka promlouvá především skrze pohyb, bylo zapotřebí velkou část práce věnovat právě této dovednosti. Pohyby loutky byly rozfázované do velmi pomalých edukačních kroků. Důležité bylo, aby klienti měli možnost vyzkoušet si konkrétní pohyb sami na sobě a následně s loutkou a zároveň aby mohli pozorovat své spoluhráče a získávat tak nové nápady, možnosti, inspiraci. Výhodné při práci s loutkou je právě možnost neustálé kontroly, kdy klient pozoruje z blízka jednotlivé pohyby loutky. Díky zrakové percepci je aktér nucen vnímat pohybové vzorce, které díky opakování vštěpuje do své paměti. Postupným a systematickým trénováním pohybů loutek se rozvíjí i pohybové dovednosti klientů, jelikož to jsou právě oni, kdo s loutkou hýbá. Takže pomocí hry jsme rozvíjeli jemnou i hrubou motoriku, aniž by si to klient v plné míře uvědomoval. U některých klientů však nebylo možné rozvinout pohybové schopnosti do takové míry, kterou bychom si představovali, takže hra s loutkou byla přizpůsobena jejich možnostem.

*Klientka, která představovala Domýšlivce, vzhledem ke středně těžkému postižení, měla výrazné motorické obtíže. Byla schopna stát jen určitý časový interval, pak se musela posadit. Bylo potřebné scénu s Domýšlivcem přizpůsobit jejím možnostem, tedy postava seděla. Klientka pravou rukou díky dřevěnému madlu ovládala pohyby těla postavy a levou rukou oživovala levou ruku loutky. Její vyjadřování pohybu loutky*

bylo nepatrné, bylo nutné vymyslet alespoň jeden výraznější prvek, který by zvládla a byl vhodný vzhledem k postavě. Nakonec se to podařilo. Jelikož Domýšlivec měl dutou hlavu, informace, které mu sděloval Malý princ směrem k hlavě, prošly vnitřkem hlavy jako mlýnkem na maso. To byl důležitý znak této postavy. Domýšlivec byl hloupý, takže veškeré informace se z hlavy rychle ztratily. Symbolem pro vyjádření bylo výrazné zatřesení tělem doprovázené zvukem mletí, což v možnostech klientky bylo, a měla s tím velký úspěch. Postava byla jednoduchým konkrétním znakem charakterizována.

Vzhledem k obtížím v koordinaci pohybů, jsme podobná zjednodušení, společně s klienty, našli i pro ostatní postavy. Každá postava tak získala alespoň jeden konkrétní pohyb, který vystihoval charakter dané postavy. Při učení se vedení loutky jsme vždy vycházeli s pohybových dispozic aktérů. Přesto jsme se neustále snažili jejich osobní nebo nově získané pohybové schopnosti rozvíjet. Klienti tak měli možnost rozšiřovat svůj pohybový repertoár.

Pro divadelní tvorbu je nedílnou součástí jevištní řeč. Narušená komunikační schopnost je typickým symptomem pro mentální postižení. Určitou část práce jsme tedy věnovali i posílení orofaciální motoriky. Naším cílem nebylo naučit aktéry správně divadelně mluvit, ale dosáhnout alespoň toho, aby jim na jevišti bylo rozumět. K tomu jsme využívali masáže orofaciálního svalstva, různá dechová cvičení, hry s mimikou obličeje (např. hra na příšery, na míče co uchází, na ryby atd.), hry se slovy atd.

#### 5.6.6 Analýza vývoje vztahu dospělého člověka s mentálním postižením a loutky

Dospělí lidé s mentální postižením jsou v něčem jako děti a v něčem jako dospělí. Tato dualita se nám ukázala při práci s loutkou. Když jsme na zkoušku poprvé přinesli loutky, dívali se na ně klienti velmi zvědavě.

První osobní setkání s loutkou bylo velmi napínavé. U klientů byl znatelný respekt vůči cizí věci. Pomalu a opatrně si je prohlíželi nejprve z dálky. Když loutky dostali do rukou zrakem sledovali veškeré detaily loutky ze všech možných stran, omakali je, někteří dokonce očichávali a poslouchali (přikládali ucho k loutce). Po důkladné smyslovém prožitku si pomalými kroky začali s loutkou hrát.

Důležité bylo navázat mezi klienty a loutkami vztah. Použili jsme různá komunikační cvičení. Například vedoucí animoval velmi jednoduše loutku, která se touto formou představila a vzápětí odpovídala na dotazy klientů, nebo měli sami klienti k dispozici loutku a mohli ji říct, vyprávět, cokoli o sobě. V této fázi většina klientů vnímala loutku jako hračku.

Proměna nastala, když jsme vytvářeli charaktery jednotlivých postav a konkrétní herní situace. Klienti se začali s postavou více sbližovat, poznávat ji. Sdíleli společně prožitky, zkušenosti, společně se učili a poznávali, až se z hračky stal kamarád.

Tím, že se klienti učili s loutkou pohybovat a mluvit za ní, zjistili, že jejich nový kamarád potřebuje "k životu" jejich schopnosti a dovednosti. Začali mít za danou postavu zodpovědnost a velmi o ně pečovali. Povídali si s nimi, hladili je, čistili. Tento vztah se projektoval i do herních situací, kdy klienti začali více vnímat prostor a své spoluhráče a více se soustředili na vlastní verbální projev, protože bylo pro ně důležité, aby jejich kamarád byl slyšet.

Přátelský vztah s loutkou se samozřejmě promítnul i do emocionální roviny aktérů naší skupiny. Zvláště patrné to bylo, když scénografka před premiérou některé loutky na jeden

den odvezla, aby je opravila. Klienti z toho byli nervózní. Neustále se ptali, kde je jejich kamarád, co s ním je. Těžko se vysvětlovalo, že je potřeba jej pouze opravit.

Při ukončení našeho projektu bylo důležité, aby se klienti se svými novými přáteli rozloučili. Mnozí z nich to nechtěli dopustit, navrhovali různé varianty řešení, nabízeli, že se o loutky postarají atd. Zachránilo nás to, že jsme pracovali s textem Malého prince. Vysvětlili jsme klientům, že jejich přátelé se musí vrátit zpět na své planety, že tam jsou doma, a kdykoliv se podívají v noci na hvězdné nebe, uvidí tak alespoň zdálky místa, kde jejich kamarádi žijí. Tento argument byl pro ně dostatečně přesvědčivý, takže se nakonec s loutkami dokázali rozloučit, i když to bylo těžké.

## **6 DRAMATICKÁ VÝCHOVA V ZAHRADE (ÚSTAVU SOCIÁLNÍ PÉČE) KLADNO**

### **6.1 Popis instituce<sup>88</sup>**

Zahrada, poskytovatel sociálních služeb se sídlem, ul. Heleny Malířové 1802, Kladno 272 01 je příspěvkovou organizací Středočeského kraje (zřizovatelem Zahrady je Středočeský kraj dle zákona č. 290/2002 Sb., ve znění pozdějších předpisů). Zahrada poskytuje následující služby podle zákona č. 108/006 Sb. a podle vyhlášky č. 505/2006 :

**Domov pro osoby se zdravotním postižením** - kapacita 56 klientů

**Týdenní stacionář** - kapacita 16 klientů

**Denní stacionář** - kapacita 12 klientů

**Chráněné bydlení**

- v Kladně, Arbesově ul. čp. 673 - kapacita 6 klientů
- ve Hřebci, ul. 28. října čp. 18 - kapacita 5 klientů
- v Kladně - Vrapicích, Vrapická č. 33 - kapacita 4 klienti
- v Kladně, Ctiborově ul. čp. 480 - kapacita 6 klientů

V Zhradě se poskytují moderní sociální služby dětem, mládeži a dospělým se speciálními potřebami, a to od šesti let. Zařízení je umístěno téměř v centru města, v těsné blízkosti Středočeského divadla Kladno. Je to koedukované zařízení. Klienti bydlí ve dvou dvoupodlažních objektech, které jsou spojeny chodbou a nejsou bezbariérové. Součástí zařízení je keramická a šicí dílna. Ke sportovnímu vyžití i odpočinku mají klienti k dispozici velkou zahradu a tělocvičnu. Umístění Zahrady je velmi výhodné, protože klienti mají možnost společenského, kulturního i sportovního vyžití, které město nabízí. Velmi rádi chodí do kaváren,

<sup>88</sup> Uvedené informace jsou čerpány z <http://www.zahrada-usp.cz/>. Jednotlivé odkazy na socializační program, organizační plán, standardy a základní prohlášení Zahrady jsou uvedeny v seznamu použité literatury a pramenů pod titulem "Internetové zdroje".



divadel, na diskotéky a sportovní utkání. Napomáhá to plnit poslání a cíle Zahrady.

Důraz je kladen na co největší samostatnost klientů, na jejich pracovní uplatnění. Někteří klienti jsou zaměstnáni na otevřeném trhu práce, další pracují v pomocných provozech zařízení a v keramické a šicí dílně. Zahrada se snaží, aby se klienti mohli rozhodovat o svých finančních prostředcích, o tom, jak budou trávit svůj volný čas, mohli si vybírat své přátele a známé mimo zařízení, aby žili podobným způsobem jako jejich vrstevníci. V Zahradě je už postupně šestým rokem realizován program, který má za cíl skutečně přiblížit podmínky života v zařízení životu v běžném prostředí. Pobyt u nás je postaven na principu "doma a venku". To znamená, že v dopoledních hodinách jsou klienti zaměstnáni a odpoledne tráví čas podle svého uvážení a zájmů.

Přímou péči o klienty zajišťují sociální pracovníci, pracovníci v sociálních službách a vychovatelky. Každý klient má svého klíčového pracovníka, který je garantem individuálního plánování, zpracovávaného na základě osobního profilu klienta. Klíčový pracovník zjišťuje požadavky a přání klienta a pomáhá mu je prosadit. Zároveň pomáhá klientovi v rozhodování, uplatňování jeho práv a orientaci v běžném životě. Psycholožka zařízení poskytuje psychologické poradenství rodičům i klientům, provádí terapii dle potřeb. Posuzuje schopnosti klientů a pomáhá při jejich rozvoji. Sociální poradenství zajišťuje sociální pracovnice.

Socializační program Zahrady je založen na tom, aby klienti mohli žít takovým způsobem života, který se v co největší míře přibližuje životu běžné populace. V rámci socializačního programu klienti získávají potřebné dovednosti a znalosti, které vedou k jejich začleňování do společnosti. Cílem těchto dovedností je zvyšování sebeúcty a sebevědomí, rozšiřování okruhu zájmů a nové sociální kontakty, větší kontrola nad vlastním životem, samostatnost a získání společenského respektu.

### **Základní okruhy socializačního programu:**

1. Nácvik základních sociálních dovedností
2. Příprava na samostatné bydlení
3. Volný pohyb mimo zařízení, orientace ve městě
4. Hospodaření s vlastními finančními prostředky
5. Osvojování pracovních dovedností vedoucích k získání zaměstnání
6. Volný čas
7. Sebeobhajování

Divadelní projekt se bezprostředně týkal šestého okruhu socializačního programu. Jedním z principů zařízení je nabídnout klientům takové aktivity, které zkvalitní trávení jejich volného času. Důraz je přitom kladen na využívání vnějších zdrojů tak, aby klienti mohli trávit co nejvíce času mimo zařízení, tj. v přirozeném sociálním prostředí. Klienti se účastní nejrůznějších společenských, kulturních a sportovních akcí ve městě i širokém okolí, jezdí na výlety, tuzemské i zahraniční rekreace, navštěvují divadelní a filmová představení, diskotéky, koncerty, využívají služeb knihovny, pošty, restaurací, obchodů, kadeřnictví. Je podporován jejich vztah s přáteli mimo zařízení a rodinnými příslušníky. Klienti mají možnost svobodného rozhodování, vybírají si, jakou volno-časovou aktivitu využijí. Aktivity si volí podle svých zájmů. Podpora klientů v oblasti trávení volného času spočívá v:

- nabídnutí volno-časové aktivity
- zajištění vstupenek
- v případě potřeby zajištění doprovodu
- upevňování vhodných společenských návyků - je součástí každodenního života, nácvik probíhá formou sociálního učení v "Dámském klubu", který vede psycholožka PhDr. Marie Kopřivová

## **Aktivizační činnosti**

- > Návuk a upevňování motorických, psychických a sociálních schopností a dovedností.
- > Vzdělávání v interním klubu SOVA.
- > Vzdělávání v Základní a praktické škole v Kladně - Kročehlavech, včetně dopravy.
- > Socializační program se zaměřením na postupné začleňování klientů do běžné společnosti.
- > Zaměstnávání klientů na otevřeném trhu práce.
- > Pracovní terapie zaměřená na výrobu keramiky, vyšívání, výroba drobných předmětů, šití.
- > Muzikoterapie, arteterapie, zdravotní tělesná výchova.
- > Sportovní činnost ve sportovním klubu Zahrada.
- > Rekreační pobyty v tuzemsku i v zahraničí.
- > Zábavné akce pořádané v zařízení i pro veřejnost (divadelní poutě, představení v divadle, sportovní turnaje).

## **Divadelní projekt a jeho zacílení koresponduje se třemi sociálními službami, což jsou:**

- výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti
- zprostředkování kontaktu se společenským prostředím
- sociálně terapeutické činnosti

## **PRÁVNÍ PŘEDPISY K ZAJIŠTĚNÍ OCHRANY UŽIVATELŮ:**

1. ZÁKON Č. 1/1993 SB., ÚSTAVA ČESKÉ REPUBLIKY V PLATNÉM ZNĚNÍ
2. ZÁKON Č. 2/1993 SB., LISTINA ZÁKLADNÍCH LIDSKÝCH PRÁV A SVOBOD V PLATNÉM ZNĚNÍ
3. ZÁKON Č. 101/2001 SB., O OCHRANĚ OSOBNÍCH ÚDAJŮ V PLATNÉM ZNĚNÍ
4. ZÁKON Č. 108/2006 SB., O SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH V PLATNÉM ZNĚNÍ
5. VYHLÁŠKA Č. 505/2006 SB., KTEROU SE PROVÁDĚJÍ NĚKTERÁ USTANOVENÍ ZÁKONA O SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH
6. VŠEOBECNÁ DEKLARACE LIDSKÝCH PRÁV A SVOBOD
7. DEKLARACE PRÁV MENTÁLNĚ POSTIŽENÝCH OSOB

## 6.2 Popis skupiny

Projektu se zprvu účastnili veškeři klienti, kteří projevili zájem o dramatickou výchovu Zahrady. Postupnou redukcí vznikla skupina s jistou vnitřní koherencí, schopná fungovat samostatně. Většina klientů patřících do této skupiny byli lidé s lehkým mentálním postižením, pouze tři aktéři měli diagnostikované středně těžké postižení. Dramatickou výchovu si jako volno-časovou aktivitu vybralo nakonec dvanáct klientů (7 žen a 5 mužů).

Takto početnou skupinu bylo náročné zvládnout a zaujmout. Pokud jsme chtěli udržet maximální koncentraci po celou dobu, bylo za potřeby neustále vnímat všechny aktéry najednou a respektovat jejich individuální možnosti a rozpoložení. Zároveň musely mít jednotlivé lekce jasně danou strukturu a plně respektovat didaktické zásady

Z počátku přicházela pobídka k dramatickým aktivitám pouze z vnějšku. Vedení jako facilitátor dával impulsy, které pronikaly do skupiny. Postupem času, když si klienti zvykli a přijali styl práce, začali sami být aktivní a rozvíjeli nabídnuté aktivity. V závěru projektu jsme se dokonce setkali i s jistým nátlakem k dramatické činnosti ze strany klientů. Byli nadšení a chtěli zkoušet.

Pro vedení lekcí je významná vhodná strategie práce a vyžaduje-li to situace, její bezprostřední změny. To znamená, že vedoucí by měl být empatický a měl by umět improvizovat. Lidé s mentální retardací jsou snadno unavitelní, mají sníženou schopnost koncentrace a pozornosti. Na začátku naší práce aktéři vydrželi maximálně třicet minut spolupráce a soustředění. Půlhodinová lekce vyžadovala dynamické střídání promyšlených činností. Dlouhodobější spolupráci, byli klienti schopni vydržet i dvouhodinové zkoušení. Výkonnost aktérů měla vzestupnou tendenci, byl zde patrný nesmírný posun a vývoj. Samozřejmě při dvouhodinovém zkoušení byla postupem času znatelná únava a pokles soustředění

Na dramaticko-výchovné aktivity, se kterými neměli klienti

doposud vlastní zkušenost, si zvykli poměrně snadno, především díky principu hry. Když jsme byli ve fázi přípravy představení brali zkoušení velmi vážně, dokonce s jistým profesionálním přístupem. Byli jsme svědky toho, jak se klienti navzájem hlídali, napovídali si, povzbuzovali se, podporovali se, a to i během představení. Cítili zodpovědnost za „výkon“, čímž se posilovala skupinová soudržnost.

Vzhledem k unavitelnosti lidí s mentálním postižením je velice podstatné rozpoznat, kdy jsou skutečně unaveni, tudíž je potřeba změnit činnost, a kdy předstírají únavu, jelikož jakákoli jiná činnost nebo nečinnost je v tu chvíli pro ně přitažlivější. Bylo však zapotřebí momentální pracovní nezájem respektovat. Nutit je do činnosti by bylo velmi kontraproduktivní, takže pokud na klienty pozitivně nezapůsobila žádná motivace, nevyžadovali jsme jejich aktivitu. Ve většině takovýchto případů neúčastníci se klienti zůstávali s námi a pouze sledovali průběh hodiny, výjimečně se stalo, že by některý z klientů doopravdy odešel. Z tohoto vyplývá, že bylo za potřebí o průběhu zkoušení, problémech a potřebách diskutovat s klienty, **být trpělivý**. Nadměrné požadavky a přisun informací mohou snadno zapříčinit vyčerpání a stresovanost lidí s mentálním postižením.

Určitý pocit frustrace se také ukazoval při zvládání daného úkolu. Objevovala se obava s neúspěchu. Vznikla tak stresová situace, kterou bylo třeba v klidu a s rozvahou vyřešit. Společně s klienty jsme hledali vhodné způsoby řešení tak, aby to vyhovovalo jejich potřebám, aby stále vnímali, že jsou spolutvůrci, a zároveň aby vzniklá herní situace korespondovala s dramaturgickým plánem.

V průběhu některých lekci u daných klientů vznikala nervozita a skepse také z pocitu, že stále zkouší a nemají volno. Bylo zapotřebí s nimi o tom mluvit. Když se vedení podařilo vysvětlit klientům, že volno-časová aktivita není povinností, že mohou kdykoli odejít, ve většině případů

neodešli a zapojili se do herních aktivit.

Energie a pracovní nasazení herců s mentální retardací jsou závislé jak na vnějších a vnitřních činitelích.

Například:

- > na počasí, vnímají klimatické změny
- > na aktuálním stavu každého jedince. Někdy byla ochota pracovat větší, jindy jsme se setkali s velkou pasivitou.
- > též může mít vliv předchozí činnost nebo situace
- > na aktuálním stavu vedení
- > na dalších nedeterminovaných ukazatelích

Jedním ze specifických znaků aktérů s mentální retardací byla jejich obsedantní potřeba dodržovat denní plány, rituály. I když měli povoleno zkoušení a nemuseli se účastnit běžných aktivit Zahrady, velmi to narušovalo jejich koncentraci. Neustále zjišťovali čas. Báli se, že zmeškají nějakou svou povinnost. (Například jedna s klientek byla velmi úzkostná, že nestihne umýt koupelnu.) Lidé s mentálním postižením jsou zvyklí na řád a stereotyp a je pro ně obtížné přijmout jakékoliv změny. Určitým problémem byla citová angažovanost ze strany klientů. Ulpívali na konkrétních lidech z vedení nebo na loutce. Bylo potřeba pomoci komunikace určité emoce zpracovat tak, aby emocionální rozpoložení neovlivňovalo práci negativně.

Velmi přínosná a efektivní byla práce na individuálních zkouškách nebo práce v malé skupině. Herci se mnohem lépe soustředili a konkrétní herní situaci snáze uchopili a pochopili. Menší počet aktérů umožňoval vedení dát do lekce mnohem více energie. Bylo možné pracovat s detaily, "hrát si" s příběhem a do větší hloubky rozvíjet jednotlivé schopnosti, dovednosti a vyjádření klientů. Aktéři sami byli v individuálních a skupinových přípravách spontánnější a otevřenější, jelikož měli dostatečný prostor a čas. Stali se

rovnocennými spolutvůrci. Spontánní vyjadřování se posilovalo především ve hře, kde se klienti nemuseli soustředit na text, ale na vlastní činnost s loutkou, kdy se nechávali vést svými nápady.

Posledních několik lekcí před premiérou každý prožíval stres a trému. Všichni byli vystaveni velkému tlaku. Bylo nutné klienty přesvědčovat a ujišťovat, že vše dobře dopadne. V těchto chvílích se nejvíce ukazovalo, že fungujeme jako pracovní skupina, která je schopna vnitřní podpory a soudržnosti.

### **6 . 3            Přípravná fáze**

Přípravná fáze trvala přibližně 6 měsíců (od září 2003 do února 2003). Do Zahrady jsme dojížděli jednou týdně. Nejprve jsme se seznamovali s klienty, personálem a prostředím ústavu.

Přípravnou fázi jsme věnovali především hrám a cvičením a práci s loutkou. Celý průběh přípravné fáze byl směřován na zvládnutí základních dovedností dramatické výchovy důležitých pro následné divadelní tvarování. Jednotlivé metody a techniky vedly k rozvoji komunikačních schopností a k osobnostně-sociálnímu rozvoji klientů. Protože skupina neměla doposud zkušenost s dramatickou výchovou, byla tato fáze velmi důležitá.

V přípravné části byl dostatečný čas pro zvolení vhodné divadelní látky, vypracování dramaturgického a scénografického plánu. To se odvíjelo podle individuálních možností klientů. Měli jsme možnost pozorovat jejich dovednosti, zájmy, znalosti, zkušenosti, individuální i kolektivní potřeby a vzájemné vztahy. Zjišťovali jsme jejich možnosti a přizpůsobovali jim naše plány. Postupně jsme je zapojovali do procesu práce. Průběžně jsme společně tvořili autorský text pro plánované divadelní představení. Využívali jsme tedy vlastní tvořivosti klientů a včleňovali jejich nápady do rámcové koncepce. Tím, že měli roli aktivních spolutvůrců, zvyšoval se jejich zájem, pocit důležitosti, sounáležitosti a zodpovědnosti, což jsou nezbytně nutné faktory pro divadelní práci, její prožití. Bylo důležité využívat nápadů klientů, ale zároveň dbát na to, aby tvůrčí projevy nenarušovaly či nepřeměňovaly hlavní dějovou linii příběhu.

Ze začátku se vyskytly během lekci určité problémy. Jednak to byla otázka, jak udržet pozornost klientů a nadchnout je pro danou činnost. Jejich nepozornost a nezájem byly způsobeny především nedostatečnou zkušeností s dramatickou výchovou (tedy novou stresovou situací) a ulpíváním na



předchozích činnostech v rámci Zahrady, které dříve probíhaly ve stejném čase jako nyní dramatická výchova. Z toho vyplýval další problém, tedy jak pracovat, aniž bychom narušili jejich řád a zvyky. Zásadním problémem vzhledem k dramaticko-výchovnému procesu bylo formulování zadání úkolů. Důležité bylo hledání společné roviny komunikace.

Během přípravné fáze jsme se seznamovali s loutkami, postavami, příběhem. Sbírali jsme materiál z improvizovaných i vedených cvičení. Připravili jsme dramaturgický a scénografický plán, které se v průběhu práce měnily.

Zkoušeli jsme v prostorách Zahrady. Nově zrekonstruovaná tělocvična byla bohužel mimo provoz, takže jsme využívali místnost 4x5 metrů. Malý prostor byl dost limitním faktorem, ale díky vytvořenému pozitivnímu klimatu skupiny a zapálení do tvorby jsme víceméně toto negativum eliminovali.

Ukázky her a cvičení, které jsme používali v přípravné fázi:

**Hry a cvičení pro seznámení.** Využívali jsme je přibližně první tři lekce. Například hra *Co rád dělám*, kdy se pantomimicky předvádí, jaká je naše oblíbená činnost.

**Rozechřívací hry** byly především honičky, například *Liščí honička*. Klienti dostali šátky, která představovali liščí ocas. Jeden z klientů byl myslivec, který mohl ulovit lišku, tak, že získal její ocas.

**Relaxaci** jsme především využívali pro získání představy určitého místa a situace, ale také byla důležitou součástí hlasových rozcviček, kdy je potřeba uvolnění těla.

**Aktivizace svalů a těžiště** byla další důležitou součástí hlasových rozcviček. Možnosti motivace v těchto hrách jsou veliké, například jsme předváděli jak z půdy vyroste květina do plné krásy a postupně zase uvažá.

**Hry a cvičení dechová** byla obsažena také v hlasových rozcvičkách. Nafukování balónku, hry na vitr, co nejvícekrát za sebou říct konkrétní dvojverší atd.

**Hry a cvičení hlasová.** *Zvony* - každý klient byl zvon, který opakoval "bim, bam". Jednotlivé zvony se k sobě přidávaly, až vznikl jeden obrovský zvon. Sílu hlasu jsme posilovali voláním, šeptáním atd. většinou pomoci říkadel.

**Hry a cvičení artikulační.** Tuto oblast jsme posilovali především pomoci říkadel, důraz byl dán na kvalitu vokálů.

**Hry a cvičení intonační a výrazová.** *Báseň Stojí, stojí bedla, ráda by si sedla a vzala si pletení, noha už jí dřevění.* - Nejprve jsme společně přeřikávali báseň, tak aby si děti osvojily slova. Následně recitovali klienti báseň samostatně, každý se ji snažil prezentovat jinou intonací nebo rytmizací.

**Hry a cvičení rezonanční.** *Včely na louce* - Všichni jsme se stali včelami a společně jsme létali po louce plné květin. Pohyb byl doprovázen citoslovcem „bzzz“. Opět lze využít cvičení *Zvony*.

**Slovní hry.** Cílem bylo posilovat aktivní slovní zásobu pomoci obrázků, předmětů, komentování předvedeného atd.

#### **Hry a cvičení na rozvoj dramatických dovedností**

- **zvládnutí prostoru:** *Procházení planetky* - prostor se stal planetou. Poprvé ji každý mohl projít sám a uvědomovat si tak, kam může a kam ne. Činnost byla zastavována, aby si děti samy reflektovaly, nakolik prostor zaplnily a na co si musí dávat pozor. Následovala vedená práce, kdy mi jsme byli průvodci po planetě a ukazovali jsme návštěvníkům, kde co je. Dalším krokem bylo zvládnutí prostoru s loutkou.
- **tvorbu z vlastních těl:** *Vytváření hor* - zkoušeli jsme pouze pomoci těla vytvořit hory - nejdříve byla práce individuální, pak ve skupině.
- **charakterizaci:** *Charakteristický pohyb pro určitou činnost* - chůze, spánek, běh, volání, stravování atd. Práce s vlastním tělem předcházela a inspirovala práci s loutkou.

- **temporytmická cvičení:** *Chůze po prostoru, která vyjadřuje náladu, stav člověka* - Děti chodily volně po prostoru a měnily styl chůze podle bubnování. To samé následovalo s loutkami.

### **Hry a cvičení na rozvoj psychických funkcí jedince a sociální vztahy.**

- > **cvičení na pozornost a soustředění:** Najít předmět, který je schovaný, co se změnilo, tichá pošta, poznání po hmatu, poznání po čichu, štronzo atd.
- > **smyslové vnímání:** Poznávat po hmatu jaký předmět/loutka koluje. Určit věc, která vydává konkrétní zvuk atd.
- > **obrazotvornost a tvořivost:** Vymýšlet loutkám jméno, pojmenovat předváděné, kresba planety atd.
- > **cvičení na kontakt a komunikaci:** Setkávání hraček/loutek, pozdravy, někoho budíme atd.
- > **mimoslovní komunikaci:** Využito především loutek a jejich vzájemné komunikace skrze pohyb.

Při stavbě hodiny jsme využívali také jednoduché improvizace, které měly průpravný charakter pro improvizace složitější.

- > **improvizace bez kontaktu:** *Pohybové vyjádření hudby* aktéři tančili nebo se libovolně pohybovali na neznámou hudbu z CD. Dále to byla například samostatná hra s loutkou na určené téma.
- > **improvizace s kontaktem** jak ve dvojici, tak i v malých skupinách. *Zalévání květiny.*
- > **improvizaci s dramatickým dějem:** *Člověk potká lišku, liška potká člověka* - ve skupinách klienti společně s námi vymýšleli krátký příběh na toto téma a rámcově si připravili improvizaci. Opět byli vedeni k tomu dodržovat prostor hlediště a jeviště.

### 6.3.1 Cíle

Hlavní cíl:

- získávání základních dramatických dovedností potřebných pro následnou práci

Dílčí cíle:

Uvedené cíle jsme převzali ze Vzdělávacího programu Obecná škola. Jejich formulace byla vhodná pro naši dramaticko-výchovnou práci/práci s loutkami.

- rozvíjení tvorby správného dechu, artikulace a správného držení těla
- rozvíjení pohybu a orientace v prostoru
- rozvíjení schopnosti hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce, myšlenky, názory, postoje a rozpoznávat je v chování druhých
- rozvíjení schopnosti rozlišovat herní a reálnou situaci, přijímat pravidla hry
- rozvíjení schopnosti vstupu do jednoduchých rolí a přirozeně v nich jednat
- rozvíjení schopnosti zkoumat témata a konflikty na základě vlastního jednání
- rozvíjení schopnosti pracovat ve skupině na tvorbě herní situace, prezentovat ji a sledovat prezentace ostatních
- rozvíjení schopnosti reflexe a hodnocení
- rozvíjení obrazotvornosti a tvořivosti

Hlavní cíle pro učitele:

- volba vhodné látky, předlohy pro plánovaný jevištní tvar
- učit děti dramatické dovednosti potřebné pro tvarování
- vhodně a důsledně plánovat jednotlivé lekce

### 6.3.2 Ukázky hodin

Nejfrekventovanější model dramatické výchovy, resp. dramaterapie při práci s lidmi s mentálním postižením je jedno až dvě sezení týdně po 1,5 hodiny. Tato frekvence se upravuje dle možnosti, dovedností a především potřeby konkrétní skupiny.

Vedoucí si předně musí ujasnit cíle, kterých chce dosáhnout při sezení. Je potřeba uvědomit si čtyři základní cíle: *moje cíle vzhledem ke skupině, cíle instituce, cíle skupiny, moje cíle k sobě samému*. Ukázky hodin jsou zařazeny pro zpřesnění konkrétní představy o průběhu lekcí.

Samotná struktura<sup>89</sup> sezení by měla vypadat následovně:

**Pozdrav se skupinou** - před začátkem lekce je nutné, aby terapeut navázal kontakt se skupinou i s každým jejím členem zvlášť. Skupinu seznamuje s plánem sezení a u jednotlivců zjišťuje stupeň jejich aktuální rezistence.

**Rozcvička, zahřívací cvičení (warm up)** - většinou jde o fyzickou rozcvičku na uvolnění svalů a celkové tenze těla, relaxace nebo cvičení dechu. *Otevření hracího prostoru* - pro otevření vlastní terapeutické řady je vhodný opakující se rituál, který má skupina zažitý.

**„Nastartování“ hry** - vedoucí se musí snažit vřadit do improvizace každý impuls, který zachytí ve skupině a budovat improvizaci v duchu ontogenetického schématu: pohyb - zvuk - obraz - postava - verbální exprese. Dokázat co v největší míře vtáhnout většinu klientů do společné akce.

<sup>89</sup> Vhodná je k nastudování MORGANOVÁ, N.; SAXTONOVÁ, J. *Vyučování dramatu -Hlava plná nápadů*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001, kap. 6, s. 160-189. ISBN 80-901660-2-4.

**Hlavní část sezení** - z hlediska formy se doporučuje začít aktivitami ve dvojicích a poté přejít na práci ve skupinách s vyvrcholením lekce při společné práci v rámci jedné skupiny.

**Uzavření sezení** - nejčastěji bývá vyplněno rituálem, odehrávající se v „magickém“ kruhu, při němž dojde k rekapitulaci sezení. Je to prostor pro uklidnění, bod přechodu mezi hraným a reálným světem.

UKÁZKA Č. 1 - hlavní cíl: rozvoj pohybu v prostoru

1. Zahajovací rituál - v kruhu koluje loutka, kdo ji má v ruce, řekne jak se má, co zažil a chtěl by se s tím podělit se skupinou; následuje druhé kolečko - každý řekne, jaké má rád místo, kde je mu dobře.
2. Warm up - volný pohyb po místnosti, kde jsou rozmístěny nahodile židle, na určený zvuk musí aktéři vylézt na židli, snaha je postupně vystoupit na všechny židle v místnosti
3. Prozkoumávání prostoru - zkoumáme a prohlížíme herní místnost hmatem, čichem, sluchem
4. Reflexe - jaké to bylo, co nás překvapilo atd.; zobecňujeme co všechno může být tvrdé, chladné, slizké, voňavé atd.
5. Pátrání - aktéři mají za úkol najít v místnosti čtyři věci, které tam doposud nebyly; kdo je najde tiše se posadí a čeká (loutka Malého prince, květina, konev, strom)
6. Uvolnění - aktéři se stanou květinami, postupně rostou ze země až do plného květu; opakuje vícekrát, aby si aktéři zkusili různá místa; hledáme vhodné místo

7. Procházka po planetě - v prostoru je dána květina, konev, strom. Vedouc! prostřednictvím loutky Malého prince provádí aktéry po prostoru/planetě; následně aktéři sami nebo ve dvojicích ukazují Malému princí kde co má.
8. Výtvarná exprese - kresba planety (pastely, papír)
9. Uzavření - v kruhu koluje loutka Malého prince, aktéři mu říkají co zažili, poznali, co se jim líbilo.

#### UKÁZKA Č. 2 - hlavní cíl: rozvoj práce s loutkou

1. Zahajovací rituál - v kruhu koluje loutka lišky, každý se jí představí
2. Videoprojekce - sledování krátkého dokumentárního filmu o liškách, loutka lišky se dívá s námi
3. Warm up - Lišci honička, aktéři dostanou šátky, které mají funkci ocasu; nejdříve honí myslivec(vedoucí, klient), následně honí loutka lišky vedená vedoucím
4. Práce s obrázky - popisování konkrétních obrázků lišky v určité situaci (liška spí, honí, čichá, bojí se, jí, číhá atd.)
5. Předvedení činností - každý si vylosuje obrázek, snaží se ho předvést sám, po předvedení činností můžou vybrané činnosti zkusit i ostatní - hledáme různé možnosti vyjádřením
6. Předvedení činností - jako cv.5, ale s loutkou lišky
7. Paralelní hraní - jako cv. 5, ale konkrétní činnost předvádí dvojice (jeden aktér sám a druhý s loutkou)
8. Uzavření - koluje loutka lišky, aktéři reflektují co vše liška umí, co s ní zažili.

### 6.3.3 Reflexe přípravné fáze

Začátek přípravné fáze byl velmi náročný především z hlediska přípravy na jednotlivé lekce. Bylo zapotřebí mít hodiny promyšlené tak, aby respektovaly individuální možnosti a rozpoložení klientů. Na druhou stranu bylo nutné počítat s nutností improvizace během lekci, což vyplývalo hlavně z emocionálního naladění skupiny. Z počátku našeho působení byly jednotlivé lekce ovlivněné našim hledáním vhodné struktury a nevhodnou formulaci konkrétních činností. Počáteční lekce se často zastavovaly a ztratila se tím dynamičnost práce. Díky naší větší zkušenosti s klienty a klientů s dramatickou výchovou se problémy víceméně eliminovaly.

S některými klienty bylo nutné pracovat individuálně. Ze začátku pro ně bylo nemožné přijmout spoluhráče a velmi pomalu si zvykali na párový/skupinový styl práce. Egocentrismus lidí s mentálním postižením výrazně odbourávala práce s loutkou. Loutka, jako jejich kamarád, byla vlastně sama. Klienti se o ní sice starali, ale podvědomě cítili, že jejich nový přítel potřebuje interakci s postavami jím podobnými. Tento fakt posiloval ve velké míře vzájemnou spolupráci a komunikaci klientů.

Při dramaticko-výchovných jednotkách bylo velmi důležité dodržovat počáteční a závěrečné rituály. Je to stereotyp, který lidem s mentálním postižením vyhovuje. Zvyšuje se tím jejich zájem a koncentraci, jelikož to přijmou za nedílnou součást činnosti. Rituální zahájení vede k uvolnění, odbourání bezprostředních zážitků. Závěrečný rituál jako ukončení lekce přináší také uvolnění, kdy klienti převedou svou pozornost plně na následnou aktivitu nebo povinnost.

Z hlediska jednotlivých stránek osobnosti se velmi pomalu, skoro neznatelně, rozvíjely kognitivní schopnosti, motorika a řečové dovednosti. Naším cílem bylo tyto oblasti posilovat, bylo nesmyslné počítat s nějakými výraznými pokroky. Během



přípravné fáze jsme byli svědky výrazného posunu a rozvoje komunikačně-sociální oblasti, spontánnosti, tvořivosti a emocionální stability. Jak se v průběhu našeho působení ukázalo, hlavním prostředkem pokroku v těchto oblastech byla právě loutka. Jak již bylo řečeno, lidé s mentální retardací nejsou schopni dostatečného sebenahližení, sebeprojekce a odstupu, což právě loutka umožňuje. Klienti můžou sledovat akci loutky, vidí její pohyby, jednání. Tato možnost nahližení a kontroly poskytuje lidem s mentální retardací větší svobodu projevu. Díky loutce se aktérům konkretizuje vnímání a představa, situace se pro ně stává jasnou. Na základě specifických znaků loutky jsou dospělí jedinci s mentální retardací schopni uchopit a udržet charakter postavy. Při hraní s loutkou cítí klienti větší anonymitu, než když hrají sami, a díky tomu si dovolí více při daných herních situacích.

Obtíže nastaly ve cvičeních, které vyžadovaly vstup do role vlastním tělem. Jelikož klienti nebyli téměř schopni abstraktního myšlení, nedokáží objektivně vnímat své tělo, bylo pro ně velmi obtížné vyjádřit se vlastním jednáním těla. Vyjádřit konkrétní činnost bylo pro ně skoro nedosažitelné, jediné co dokázali herně vyjádřit byly aktivity běžných denních potřeb (čistší zubů, spánek, obědvání atd.), se kterými se setkávají dennodenně. S touto sníženou schopností jde ruku v ruce tvořivost a fikce.

Když jsme procházeli prostor jako planetu ve vesmíru, bylo ze začátku v nadlidských silách klientů oprostit se od svého konkrétního myšlení. Prostor pro ně byl místnost/odpočívárna, nechápali proč si myslíme, že je to planeta. V tomto případě se nám osvědčilo s klienty mluvit. Vysvětlili jsme jim, že je to jenom jako, že si jenom hrajeme a že si mohou hrát s námi, stejně jako když si hrají s loutkami. U většiny klientů s lehkým mentálním postižením se blok z fiktivního prostředí odboural. Přijali naši hru a s nadšením s námi prozkoumávali neznámé prostřední. Někteří z aktérů, především klienti se středně těžkým postižením nedosáhli této obrazotvornosti a

fikce, ale i když neporozuměli naší činnosti, drželi se davu.

Další výraznou oblastí, kde jsme zvýšili pozornost byl verbální projev. Komunikace se sice rozvíjela závratnou rychlostí především díky loutce. Bylo však za potřebí posílit a promyšleně rozvíjet verbální složku tak, aby klientům bylo v herních situacích rozumět. V žádném případě nešlo o nápravu artikulace, ale o rozšíření aktivní slovní zásoby, posílení bránice, dechu, rezonance, mimiky a s tím spojené zvětšování čelistního úhlu (především říkadla s vokály). V některých cvičeních jsme zkoušeli trénovat měkký hlasový začátek, intenzitu a melodičnost hlasu, temporytmus a v neposlední řadě správné držení těla. Jednotlivé oblasti jsme krůček po krůčku posilovali. Posun nebyl nijak zvlášť výrazný. Že se některým klientům zlepšil hlasový a mluvní projev jsme si uvědomili až po premiéře díky reflexi zaměstnanců. Byli velmi překvapeni jakých kvalit dosáhl mluvní a hlasový projev klientů.

V přípravné fázi se tedy podařilo rozvíjet určité schopnosti a dovednosti, které vzápětí využívali klienti při divadelním tvarování, a tím je posilovali. Stěžejní pro následnou práci byl fakt, že účastníci naší skupiny získali kladný vztah k hodinám dramatické výchovy a přijaly je jako součást jejich týdenního "rituálu"/programu. Díky tomu mohla být práce na divadelním tvaru o stupeň náročnější. Zvýšil se zájem a soustředěnost aktérů vytvořit představení. To bylo způsobeno jednak větší zkušeností s dramatickou výchovou, a jednak tím, že většina lekcí byla tématicky směřována k následnému představení.

#### 6.4 Divadelní tvarování - projekt

Divadelní tvar je jedním z typů projektů, které můžeme použít a je pro lidi s mentálním postižením velmi přínosný. Projekt je založen na aktivním procesu hledání, vlastního zkoušení a tvoření, prožívání. Jak uvádí O. Zich „*Ústřední pojem dramatického umění je lidské jednání, jež jsme si definovali jako takovou akci osoby, jíž se má působit a působí na osobu druhou.*“<sup>90</sup>

Cílem projektu je komplexní formování osobnosti. Rozvíjí interakci vědomosti a dovednosti, dává možnost uplatnit se podle svých schopnosti, být prospěšný a úspěšný, tvořivě řešit určité situace atd. Skrze divadelní projekt se klienti učili poznávat hodnotu sebe sama a smysluplnost poznávání. Práce na divadelním tvaru je specifikem dramatické výchovy. Podporuje a rozvíjí osobnostně-sociální aspekty života, ale navíc přidává vlastní zkušenost s dramatem.

Divadelní tvarování je proces důležitý pro vznik produktu, obsahově uceleného tvaru. Je to neustálý živý proces, při kterém je důležitá spoluúčast všech aktérů. Je tedy zásadní snažit se v plné míře využít vlastní aktivitu a tvořivost účastníků. Dramaticko-režijní koncepce by měla být připravena pouze rámcově. Důležité je nechat ji otevřenou, aby se v ní mohla odrazit vlastní činnost klientů. Jelikož se pracuje s možnostmi a dovednostmi konkrétní skupiny, většina divadelních tvarů tohoto typu se nedá použít pro jiný kolektiv.

Divadelní tvar obsahuje složky inscenace, některé jsou však vynechány nebo omezeny. Záleží na zkušenosti vedení, dostupnosti materiálních a finančních prostředků, možnostech a potřebách skupiny. Se všemi složkami regulérní divadelní inscenace by však měl vedoucí počítat a uvažovat nad možností jejich zapojení a využití.

<sup>90</sup> ZICH, O.: *Estetika dramatického umění*. Praha: Panorama, 1986, s. 132.

#### **6.4.1 Motivace a cíle**

V našem případě byla motivace k veřejnému vystupování velmi snadná. Podpořila to přípravná fáze, ve které, aniž by to aktéři tušili, jsme prošli celý příběh. Klienti poznali v rámci možností postavy a jejich charakteru, prostředí, vztahy postav a linii příběhu Malého prince. Díky tomu, že se seznámili a sblížili s loutkami, novými kamarády, poznali jejich příběh, byli nadšeni, že můžou své přátele a jejich příběh ukázat i ostatním. Klienti byli hrdí, že to jsou právě oni, kdo loutkám pomůže převyprávět jejich příběh. Zodpovědnost a nadšení zvýšily klientům koncentraci, pozornost a zapálení do zkoušení.

#### **Cíle divadelního tvarování**

Hlavní cíle:

- projít si celý příběh (situace, postavy, prostředí!) pomocí metod a technik dramatické výchovy
- zvolit a fixovat jednotlivé situace z příběhu, které vedou ke vzniku jevištního tvaru

Dílčí cíle:

- viz dílčí cíle přípravné fáze
- rozvíjení schopnosti improvizování (jednoduché i složitější situace)
- rozvíjení schopnosti vytvářet a využívat prostředky z jiných estetických oborů
- rozvíjení schopnosti zacházet metaforicky s předměty/loutkami
- rozvíjení schopnosti společně hledat hlavní téma příběhu
- rozvíjení schopnosti vybírat jednotlivé situace a prostředky z předchozího improvizování, které jsou vhodné pro tvarování
- rozvíjení schopnosti přijmout zvolenou nebo určenou jevištní postavu a plně se soustředit na práci ve své roli

- rozvíjení schopnosti přirozeně komunikovat v herních situacích tvarování

Hlavní cíle pro učitele:

- práce na dramaturgicko - režijní koncepci
- využívat tvořivosti aktérů a spolupracovat s nimi
- pracovat s dovednostmi aktérů a respektovat jejich psychosomatický vývoj

### **Cíle veřejného vystupování**

Hlavní cíl pro žáky:

- získat novou životní zkušenost díky veřejnému vystoupení

Dílčí cíle:

- rozvíjení schopnosti pracovat v týmu
- rozvíjení schopnosti přijmout na sebe odpovědnost
- rozvíjení schopnosti překonat zábrany a trému

Hlavní cíl pro učitele:

- ověření, zda jevištní tvar funguje jako celek
- objevit v tvaru skutečnosti, na kterých je třeba následně pracovat
- posílit pozitivní klima a vztahy ve skupině

#### 6.4.2 Průběh tvorby představení

Tvarování do jevištní podoby trvalo necelé čtyři měsíce (od března do června 2003). Práce byla velmi intenzivní. V divadle jsme měli možnost uskutečnit přibližně šest zkoušek, což bylo nezbytně důležité pro přijetí nového prostoru klienty. Čtrnáct dní před premiérou se zkoušelo denně, buď individuálně nebo skupinově, aby se zafixovaly detaily jednotlivých herních situací.

Naše skupina pracovala s omezeným počtem herních situací, které se buď analyzovaly a vplynuly z textu nebo byly vytvořeny improvizací. Hlavní náplní těchto čtyř měsíců bylo převést prozkoumané situace na jeviště. Uvážit, které situace je vhodné ponechat, vypustit, které je potřeba zkrátit nebo rozšířit, ve kterých je potřeba posílit pohybové a mluvní vyjádření. V mnoha směrech jsme museli vlastní činnost klientů opravovat a korigovat. Aktéři se často otáčeli zády k hledišti a měli málo zvládnutou jevištní techniku řeči. Během tvarování jsme proto zařazovala cvičení, která rozvíjejí jevištní řeč.

Herectví lidí s mentálním postižením bylo většinou na úrovni alterace. Klienti byli schopni jednat s loutkou v roli určité postavy v daných okolnostech, avšak bez plného postihnutí charakterizačních rysů. Jelikož loutka už svým vzhledem (výtvárným zpracováním) určitý typ charakteru nese, nebyl na herectví klientů kladen velký požadavek. Pro profesionální herectví je potřeba mít dostatečnou schopnost empatie, ztotožnění se s postavou, vědomě se vtělit do výrazu, tvořivě zacházet s vnějšími projevy a také mít bohatou životní zkušenost. Všechny tyto aspekty eliminují herectví lidí s mentálním postižením.

Problematika herectví byla též spojena s problematikou obsazení jednotlivých rolí, což je závislé na režijní dovednosti vedení. Nešlo jen o to obsadit jednotlivé aktéry tak, aby představení bylo působivé, ale především jsme se snažili vycházet z možností a schopností klientů. Konkrétní

ztvárnění postavy by mělo odpovídat potřebám a možnostem jednotlivého aktéra. Obsazení do jednotlivých rolí bylo procesem, který vychází ze situace ve skupině, z improvizací, ze střídání hráčů atd. Bylo potřeba uplatnit všechny členy skupiny a museli být motivováni v každém okamžiku jejich jednání. S rozdělením rolí nebyl problém, některé postavy vyplynuly už v průběhu přípravné fáze a ostatní se samovolně, bez obtíží rozdělily v rámci zbylých členů skupiny. Nikdo z klientů neměl se svoji rolí emocionální problém.

Scénická bohatost vedla klienty k orientaci na vnější efekty a tím pádem snížené pozornosti. Bylo nutné najít takové prostředky, které jsou scénicky funkční, nesou zamýšlené významy a přitom nejsou velkolepé. Herní prostor jsme nechali zcela prázdný a potřebné prostřed! vytvářeli klienti vlastními těly (studna, hory, hvězdy...) Rozvíjela se tím vlastní tvořivost, obrazotvornost a pochopení metafor.

### 6.4.3 Premiéra

Premiéra loutkové představení **Kam padají hvězdy** se uskutečnila v Divadle Lampion Kladno 26.6.2003. Loutkové představení bylo volným zpracováním literární předlohy A. de Saint - Exupéryho Malý princ. P. Pavis definuje představení jako „... vše co se nabízí pohledu. Je to obecný pojem, který se týká viditelné části hry (představení), všech forem znázorňujících umění i dalších činností, pro něž je nezbytná účast obecenstva...”<sup>91</sup>

Samotným představením byli klienti motivováni ke spolupráci, a zároveň při veřejném vystoupení byli vtaženi do kulturního života. Důležité bylo, že díky veřejnému vystoupení zúročili aktéři své dlouhodobé úsilí prostřednictvím zážitku a prožitku, což se odrazilo v posunu vzájemného vnímání, ale i vnímání a rozvoji jednotlivce v sobě samém. Zároveň tím klienti poznali do určité míry zákonitosti divadla jako uměleckého druhu.

Zásadním specifikem veřejného vystoupení lidí s mentálním postižením je divák. Většinou se jedná o představení pro subjektivní skupinu diváků. Tento aspekt je výhodný pro prvotní získávání zkušeností s veřejným vystupováním a pro odbourávání trémy, protože toto publikum je velmi pozorné a tolerantní. Pokud se představení nepovede, klienti díky subjektivnímu obecenstvu nepocítí v plné míře neúspěch, nezískají tak strach z veřejného vystupování a neztratí zájem o následnou práci na dalších představeních.

Z klientů bylo cítit vnitřní napětí a soustředění. Do přehrání tvaru daly veškerou svou energii, bavilo je to. Chtěli představit příběh nových kamarádů před diváky v tom nejlepším světle. Byli zodpovědní za loutky i za všechny spoluhráče, teď záleželo na všech naráz. Pochopitelně se dostavila tréma a stres, že to nedopadne dobře. Museli jsme s klienty být v neustálém kontaktu, uklidňovat je, mluvit s

<sup>91</sup> PAVIS, P. *Divadelní slovník*. Praha: Divadelní ústav, 2003, s. 335. ISBN 80-7008-157-0.



nimi. Výhodná strategie bylo mluvit s nimi o konkrétní herní situaci a zopakovat si detaily, popřípadě si je znovu přehrát v zákulisí. Tím, že se jejich pozornost obrátila na konkrétní činnost, přestali vnímat atmosféru divadelního prostoru. V průběhu představení byl celý náš tým k dispozici pro aktéry v zákulisí. Pomáhali jsme jim s kostýmy, loutkami, emocemi a zároveň jsme za ně hlídali časovou posloupnost a děj, aby ve vhodnou dobu vstoupili na jeviště.

Skrze představení se upevnil příběh jako celek a zároveň jsme měli možnost zjistit nedostatky v určitých místech tvaru. Rozvíjela se schopnost nést odpovědnost sám za sebe i za ostatní, překonat trému, využít a veřejně prezentovat získané dramatické dovednosti.

#### 6.4.4 Reflexe divadelního projektu

Dlouhodobá a pečlivá přípravná fáze nám pomohla dojít k divadelnímu tvaru poměrně snadno. Klienti se každou lekci těšili na své nové kamarády. Oživovali je, byli zvědaví jak bude pokračovat příběh loutek, aniž by si plně uvědomovali, že oni jsou právě ti, kteří příběh vypráví. Díky vybudování silného vztahu mezi klienty a loutkami se posiloval zájem aktérů a zároveň se tím rozvíjely jednotlivé schopnosti a dovednosti jedinců. Zapálení a aktivita klientů poklesla při intenzivním zkoušení čtrnáct dní před premiérou. Sami jsme si byli vědomi, že toto období bylo velmi náročné vzhledem k psychickým a fyzickým možnostem lidí s mentálním postižením. Přesto bylo zkoušení nezbytně nutné. Únavu klientů jsme se snažili snižovat pomocí zařazení určitých her a cvičení do průběhu lekci. Střídali jsme individuální a skupinovou práci, takže určité aktéry jsme potřebovali třeba jen na pět minut. Klienti cítili snahu z naší strany vyjít jim co nejvíc vstříc. Viděli, že respektujeme jejich rozpoložení a individuální potřeby, a že potřebujeme jejich spolupráci jen pro důležité věci. Jejich zájem o příběh a divadlo byl však tak silný, že ve většině případů klienti pracovali se sebezapřením, vydali ze sebe maximum a překonávali své možnosti.

Zpočátku se všichni snažili dělat divadlo, jak ho znají z televize nebo z jiných divadel. Tedy využívali své konkrétní zkušenosti. Postupem času přišli klienti na vlastní způsob projevu a vyjadřování. Na to, že divadlo může vypadat zcela jinak. Důležitý nebyl jen samotný výsledek, ale hlavně proces tvorby, při kterém dochází k oboustrannému obohacení.

Při představení měl každý svou důležitost. Nerozlišovali jsme role hlavní a vedlejší, snažili jsme se odpovědnost rovnoměrně rozložit a maximálně využít potenciál herců. Postupem času klienti pochopili, že co potřebují pro divadelní práci jsou hlavně oni, jejich těla, hlas. To samé platí i o formování prostoru a scény - pomocí svých těl

vytvořili hory, prázdné láhve atd.

Protože klienti měli minimální zkušenost s jevištní hrou a sníženou schopnost dlouhodobého soustředění, vyskytovaly se při jejich herectví problémy s technikou jevištní mluvy, se zvládnutím prostoru a celkově práci na jevišti. Tyto dovednosti jsme především rozvíjeli v přípravné fázi pomoci průpravných her a cvičení, technických cvičení týkající se hlasu a těla a simultánní improvizace. Získávaly se základní dovednosti potřebné k jevištnímu tvarování. Přesto bylo nutné tyto metody promyšleně zapojovat a opakovat i při nácviku samotného tvaru.

Výrazným problémem bylo také zvládnutí prostoru jeviště. Herci se točili zády k divákům, nedokázali mluvit výrazně a zřetelně, často mluvili, aniž by sledovali loutku. Zařazovali jsme proto určitá cvičení na rozvoj jevištní řeči a pohybu v prostoru, ale místo pro tyto metody bylo tak malé, že jsme spíš klienty na tyto problémy neustále upozorňovali verbálně. Postupem času si aktéři konkrétní vyjádření vštípili do paměti natolik, že se nakonec kontrolovali a napomínali vzájemně. Zvládnutí prostoru jeviště bylo pro klienty úskalím především kvůli minimální zkušenosti.

Probíhání fixace tvaru ovlivňovaly různé skutečnosti. Tato fáze vyžadovala plné soustředění a hlavně trpělivost. Jednotlivé herní situace jsme často opakovali, hledali jsme různé cesty jevištního vyjádření. Při práci s detaily určitých herních situací jsme především využívali individuálního zkoušení, aby se klienti zbytečně neunavovali a neznechutil se jim náš příběh. Snažili jsme se určité části „vyčistit“ tak, aby se udržela dějová linie, bylo zřejmé jednání postavy, přitom aby prostředky využívané v těchto částech odpovídaly možnostem dětí. Velký vliv na zkoušení mělo pochopitelně emocionální rozpoložení ovlivněné počasím, zdravotním stavem, bezprostředním zážitkem atd., vždy jsme to respektovali. Pokud jsme viděli, že zkoušení by mohlo být kontraproduktivní, raději jsme dále nepokračovali.

Klienti nebyli schopni pojmout celkově dějovou linii

příběhu. Soustředili se pouze na jednotlivé činnosti v rámci své role, nedokázali vnímat situace komplexně. Při skupinovém fixování měli potřebu vzájemně se pozorovat, ztratila se tedy pozornost na činnost vlastní postavy. Z těchto důvodů bylo vhodné být při představení v zákulisí, sledovat děj na jevišti a upozornit klienty, kdy začíná jejich akce.

Jevištní tvar by byl možná ucelenější, pokud by práce na fixaci trvala déle. Propracovali bychom jednání postav, zvýraznili dějovou linii, zdokonalili bychom jednotlivé výrazové prostředky a použité složky v tvaru atd. Na druhou stranu, pokud by práce byla dlouhodobější, mohl by se tím velmi snížit zájem klientů. Představení i přes krátké časové možnosti proběhlo celkově dobře. Aktéři udrželi po celou dobu rytmus příběhu. Mluvili zřetelně, nahlas a bez výrazných chyb. Celý náš realizační tým byl velmi mile překvapen, jelikož premiéra předčila naše očekávání. Zodpovědnost, nadšení do příběhu a divadla a přiměřená část stresu zvedly herní projev aktérů o stupeň výš, než jak jsme byli zvyklí při zkoušení. Ukázalo se také, kde je potřeba na tvaru zapracovat.

## **6.5 Celková reflexe dramaticko-výchovného působení v Zahradě (ÚSP) Kladno**

V průběhu našeho působení se podařilo vytvořit skupinu, která byla schopna spolupráce, vážila si možnosti s námi spolupracovat, stejně tak jako my. Podařilo se nám zapojit i klienty, kteří zpočátku nebyli schopní individuálních výstupů nebo samostatného mluvení. Byli jsme svědky velikého posunu v celkovém rozvoji klientů z hlediska osobnostně-sociálního a divadelního. Aktéři byli schopni týmové spolupráce a vzájemné podpory.

Přípravná fáze byla nejdelší. Prošli jsme díky ní celý zamýšlený příběh pomocí zážitku a zkoumáním vytvořeného prostředí nebo situace. klienti se učili základům loutkoherectví, což posilovalo schopnost jednat s jednotlivými předměty metaforicky. Komunikace a vzájemnost se rozvíjela skrze společné hledání různých vyjádření pro tvořenou věc. V přípravné fázi se tedy rozvíjela vzájemná komunikace, soudržnost, tolerance, spolupráce, tvořivost a fantazie. Všechny tyto složky, a rozvíjení dalších osobnostně sociálních aspektů, byly velmi důležité pro samotnou fázi tvarování a předvedení tvaru. Přesto délka trvání přípravné fáze nebyla dostatečná. Mohli bychom prodloužit přípravu klidně na další tři roky, aby si klienti do větší hloubky osvojili základní elementy, důležité pro jevištní tvarování.

Při fázi seznamování s příběhem pracovali aktéři s velkým nasazením na jednotlivých složkách dramaturgicko-režijní koncepce. Zvolený příběh je zaujal svou dynamičností, pestrostí, prostředím a především loutkami a jejich charaktery. V přípravné fázi se klienti seznamovali s jednotlivými postavami, odůvodňovali si jejich jednání a hráli jednotlivé části příběhu. Při následném fixování divadelního tvaru jsme dávali důraz na detaily jednotlivých herních situací, se kterými už měli aktéři zkušenost. Hlíдали jsme především práci s loutkou, pohybové a mluvní vyjádření. Při herních situacích byli klienti jak herci, tak

pozorovatelé. Mohli si střídavě vyzkoušet jednotlivé role a situace. Tato náročná šestiměsíční práce byla dostačující! pro osvojení příběhu a důležitá pro samotné fixování tvaru do celku.

Celek jsme fixovali v průběhu čtyř měsíců. Nacvičování a „čištění“ jednotlivých situací bylo již pro klienty únavné. Neměli jsme příliš času na zdokonalování, a proto některé části zůstaly nedotažené. Aktéři fungovali jako kompaktní skupina se silnou vzájemnou soudržností. Naučili se nést zodpovědnost za celek. Například pokud někomu vypadl text, nevyvedlo je to z koncentrace, neupozornili na jeho chybu. Byli tak soustředěni na vlastní akci, že hráli to své a díky tomu se nepřerušil děj. Je pravdou, že při představení nestal žádná výrazný problém a vybočení ze hry. Ukázalo se, že tento projekt byl pro klienty i pro realizační tým obrovským přínosem.

## 7 ZÁVĚR

Podstatou mé diplomové práce bylo zjistit jaké výhody nese dramatická výchova a práce s loutkou pro lidi s mentálním postižením. Spolupráce se Zahradou mi umožnila ověřit si můj předpoklad, že výše uvedený styl práce je přínosný v celkovém rozvoji a rehabilitaci člověka s mentálním postižením. Díky projektu *"Kam padají hvězdy"* se ukázalo, že loutka je vhodným prostředkem a prostředníkem pro posílení jednotlivých stránek osobnosti a rozvoj schopnosti a dovednosti.

Lidé s mentálním postižením nejsou schopni dostatečného sebenahližení, sebezprojekce a odstupu, což právě loutka umožňuje. Loutka je prostředníkem a prostředkem k vyjádření. Klienti mají možnost sledovat akci loutky, vidí její pohyby, jednání. To umožňuje nahlížení a kontrolu, a tím pádem poskytuje větší svobodu projevu. Díky loutce se aktérům konkretizuje vnímání a představa, situace se pro ně stává jasnou. Na základě specifických znaků loutky jsou dospělí jedinci s mentálním postižením schopni uchopit a udržet charakter postavy. Při hraní s loutkou cítí klienti větší anonymitu, než když hrají sami, a díky tomu si dovolí více při akci. V porovnání s hrou bez loutky, kdy je zapotřebí jednání vlastním tělem, je akce s loutkou u klientů otevřenější, spontánnější, bez větších známek stresového chování, jelikož se při jednání za jinou postavu - hračku - cítí bezpečně. Zároveň skrze loutku lidé s mentálním postižením snáze překonávají zábrany v poznávání skutečnosti, postojů, různosti chování a světa vůbec. Jelikož lidé s mentálním postižením mají velmi sníženou touhu poznávat, je jim to umožněno zprostředkovaně - skrze loutku.

Klienti tento způsob hry přijímali bez větších obtíží, protože většina z nich při práci čerpala z vlastní zkušenosti hry s hračkami, která často přetrvává u lidí s mentálním postižením až do dospělého věku. Prostřednictvím hračky si ulevují se svými problémy, emocionálním rozpoložením, sami se sebou vedou dialog, a tím si hledají možnosti řešení

konkrétních situací.

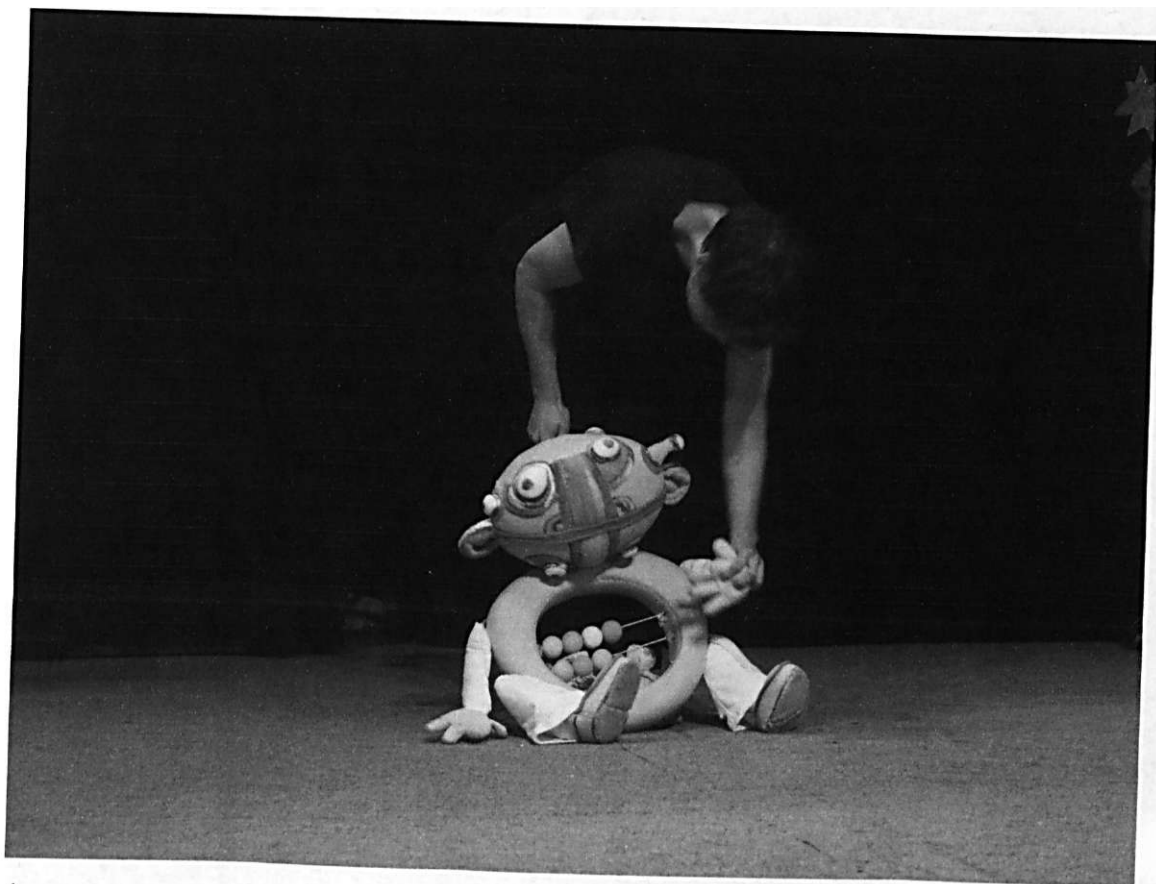
Během projektu se objevila i úskali, která v této práci také popisují. Vytvořit divadelní tvar s lidmi s mentálním postižením je velmi náročné. Práce vyžaduje dokonalou přípravu, odborné znalosti, důslednost, empatii a především trpělivost. Překonat náročnost divadelního tvarování nám umožnila především právě práce s loutkou, která odbourala klientům zábrany, ostych. Aktéři byli spontánní, otevření a pracovali se zájmem, právě díky principu "hraní si" s hračkou/loutkou.

Efektivnost loutky se projevila v posílení jednotlivých stránek osobnosti. Největší vliv byl znatelný ve výrazném posunu a rozvoji komunikačně-sociální oblasti, spontánnosti, tvořivosti a emocionální stability. Toto zjištění bylo pro mne velmi poučné a přínosné. Výsledek akčního výzkumu je pro mne významnou osobní motivací pro pokračování v tomto stylu a způsobu práce.



# PŘÍLOHY

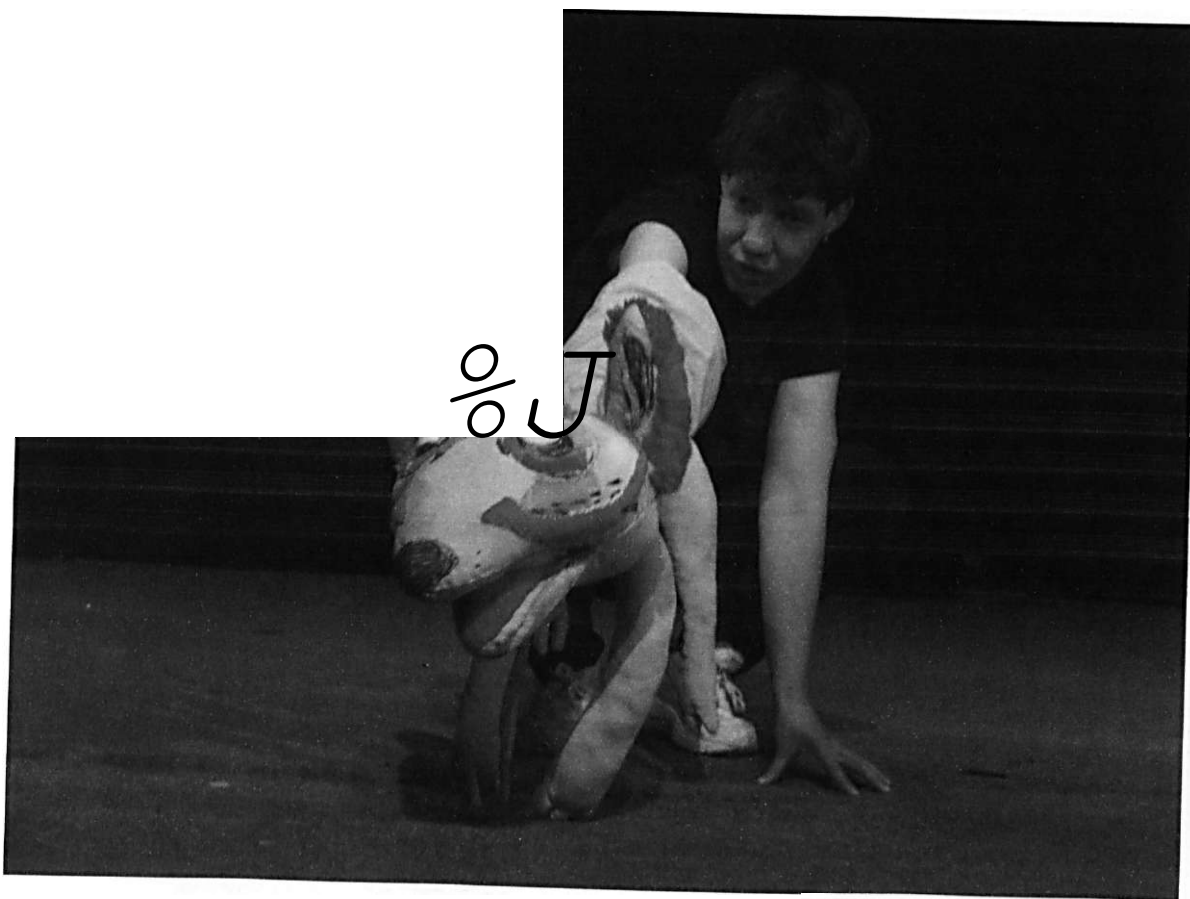
## Obrazové přílohy



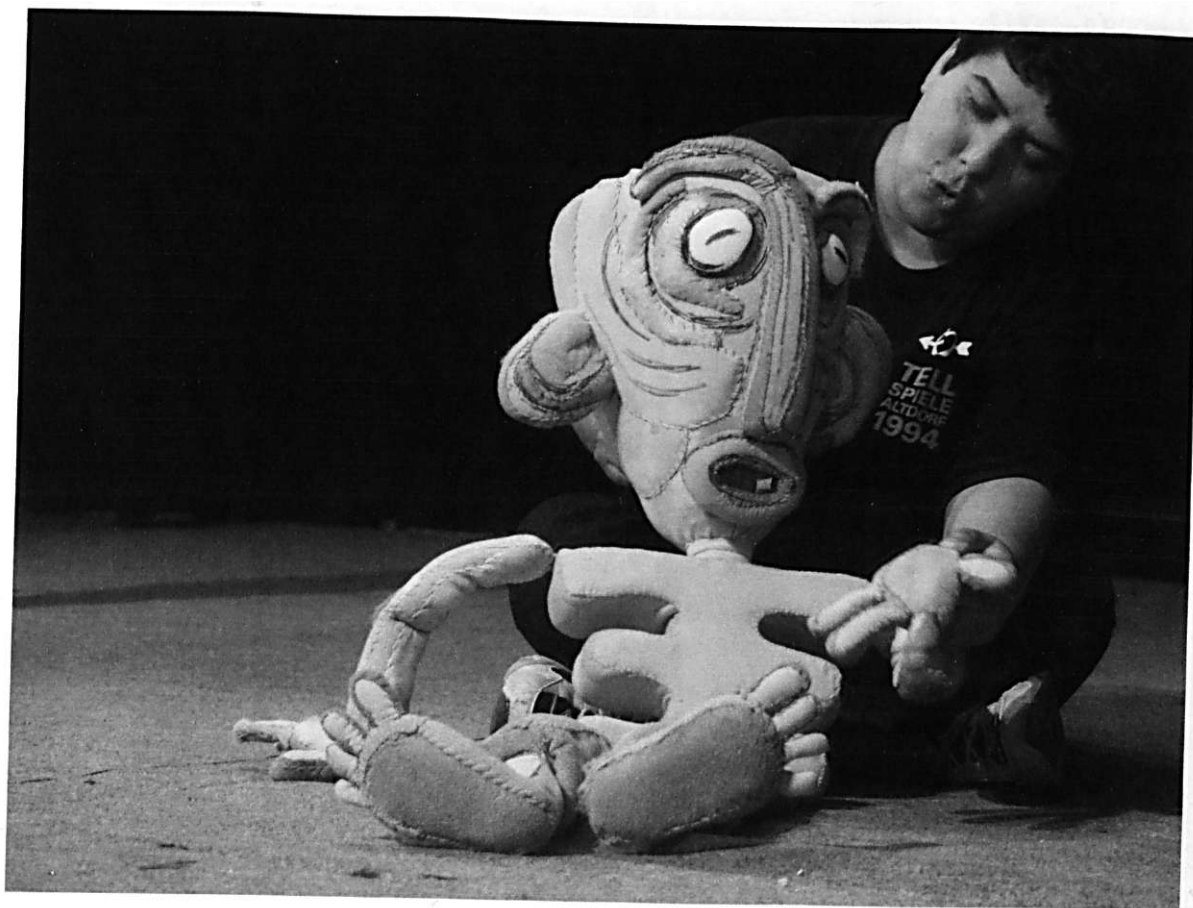
1. Byznysmen



Malý princ



3. Liška



4. Domýšlivec

## SEZNAM PRAMENŮ A POUŽITÉ LITERATURY

### Monografie

1. Akademický slovník cizích slov. A - Ž. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0607-9.
2. ARISTOTELES. Poetika. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1996. ISBN 80-205-0295-5.
3. BLÁHOVÁ, K. Uvedení do systému školní dramatiky. Praha: IPOS - ARTAMA, 1996. ISBN 80-7068-070-9.
4. BUDÍNSKÁ, H. Hry pro šest smyslů. Praha: IPOS - ARTAMA, 2001. ISBN 80-7068-158-6.
5. CAILLOIS, R. Hry a lidé. Praha: Studio Ypsilon, 1998. ISBN 80-902482-2-5.
6. CISAR, J. Teorie herectví loutkového divadla. Praha: SPN, 1985.
7. ČAČKA, O. Psychologie dítěte. Tišnov: Sursum, 1994. ISBN 80-85799-03-0.
8. DVOŘÁK, J., v. Herectví s loutkou. Praha: IPOS-ARTAMA, 1997. ISBN 80-7068-069-5.
9. FINK, E. Oáza štěstí. Praha: Mladá fronta, 1992. ISBN 80-204-0224-1.
10. GOFFMAN, E. Všichni hrajeme divadlo. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1999. ISBN 80-902482-4-1.
11. HARTL, P; HARTLOVÁ, H. Psychologický slovník. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
12. HLAVSA, J. Psychologické metody výchovy k tvořivosti. Praha: SPN, 1986.
13. HOŘÍNEK, Z. Úvod do praktické dramaturgie. Praha: ÚKVČ, 1980.
14. HUIZINGA, J. Homo Ludens. Praha: Dauphin, 2000. ISBN 80-7272-020-1.
15. JURKOWSKI, H. Magie loutky. Praha: Studio Ypsilon, 1997, s. 11. ISBN 80-902482-0-9.

- 16 KOŤÁTKOVÁ, S. a kol. Vybrané kapitoly z dramatické výchovy. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9.
- 17 KRATOCHVÍL, S. Základy psychoterapie. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-179-7.
- 18 KREJČÍŘOVÁ, O. Estetická výchova mentálně retardovaných. Olomouc: Netopejř, 1998. ISBN 80-6096-12-2.
- 19 KŘIVOHLAVÝ J. Komunikace ve škole. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- 20 LECHTÁ, V. Symptomatické poruchy řeči u dětí. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-572-5.
- 21 MACHKOVÁ, E. Improvizace s příběhem v angloamerickém dramatu. Praha: AMU, 1996. ISBN 80-200-1080-7.
- 22 MACHKOVÁ, E. Jak se učí dramatická výchova. Praha: AMU, 2004. ISBN 80-7331-021-X.
- 23 MACHKOVÁ, E. Metodika dramatické výchovy. Praha: IPOS - ARTAMA, 1999. ISBN 80-7068-105-5.
- 24 MACHKOVÁ, E. Úvod do studia dramatické výchovy. Praha: IPOS - ARTAMA, 1998. ISBN 80-7068-103-9.
- 25 MAJZLANOVÁ, K. *Dramaterapia v špeciálnej edukácii*. In Pipeková, j.; Vitková, M. *Terapie ve speciálně pedagogické praxi*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-010-7.
- 26 MARUŠÁK, R.; KRÁLOVÁ, O.; RODRIGUEZOVÁ, V. Dramatická výchova v kurikulu současné školy. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4.
- 27 MAŠATOVÁ, M. Cesty k metafoře. Praha: AMU, 2004. ISBN 80-7331-922-5.
- 28 MAŠATOVÁ, M. Dramatika s loutkou. Olomouc, 1991. Sdružení pro tvořivou dramaturgii. ISBN 80-85077-36-1.
- 29 MILLAROVÁ, S. Psychologie hry. Praha: Panorama, 1978.
- 30 MORGANOVÁ, N.; SAXTONOVÁ, J. Vyučování dramatu -Hlava plná nápadů. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001, kap. 6. ISBN 80-901660-2-4.
- 31 MÜLLER, O. Terapie ve speciální pedagogice. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1075-3.

- 32 NAKONEČNÝ, M. Základy psychologie osobnosti. Praha: Managment Press, 1993. ISBN 80-85603-34-9.
- 33 PAVIS, P. Divadelní slovník. Praha: Divadelní ústav, 2003. ISBN 80-7008-157-0.
- 34 PIAGET, J; INHELDEROVÁ, B. Psychologie dítěte. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-146-0.
- 35 PIPEKOVÁ, J. Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno. Paido, 2008. ISBN 80-85931-65-6.
- 36 PROVAZNÍK, J. Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001. ISBN 80-901660-4-0.
- 37 RICHTER, L. Předmět-loutka-divadlo. České Budějovice: Krajské kulturní středisko, 1987.
- 38 RÖDL, O. Loutkářství. Praha: SPN, 1965.
- 39 SHAPIRO, L. E. Emoční inteligence a její rozvoj. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-964-X.
- 40 SINGULE, F. Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti. Praha: SPN, 1992. ISBN 80-04-26160-4.
- 41 SLAVÍKOVÁ, V.; SLAVÍK, J.; ELIÁŠOVÁ, S. Divej se, tvoř a povídej! Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-322-2.
- 42 SOURIAU, E. Encyklopedie estetiky. Praha: Victoria Publishing, 1994. ISBN 80-85605-8-X.
- 43 ŠTEMBERGOVÁ-KRATOCHVÍLOVÁ, Š. Metodika mluvní výchovy. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1994. ISBN 80-901660-1-6.
- 44 ŠVARCOVÁ, I. Mentální retardace. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-821-X.
- 45 UHLÍŘOVÁ, J. Role hry v Komenského pedagogické koncepci. Praha: Univerzita Karlova v Praze Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-107-9.
- 46 VACEK, P. Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech. Hradec Králové, Gaudeamus, 2000. ISBN 80-7041-148-1.
- 47 VALENTA, J. Metody a techniky dramatické výchovy. Praha: STROM, 1997. ISBN 80-901954-1-5.

48. VALENTA, J. Pohledy: Projektová metoda ve škole a za školou. Praha: IPOS - ARTAMA, 1993. ISBN 80-7068-066-0.
49. VALENTA, M. Dramaterapie. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-586-5.
50. VALENTA, M.; KREJČÍŘOVÁ, O. Psychopedie. Olomouc: Netopejř, 1997. ISBN 80-902057-9-8.
51. VALENTA, M.; MÜLLER, O. Psychopedie. Praha: Parta, 2003. ISBN 80-7320-063-5.
52. VÁŇOVÁ, R. Studijní texty k dějinám pedagogiky. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 1997. ISBN 80-86039-29-3.
53. VÍTKOVÁ, M. Integrativní speciální pedagogika. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-51-6.
54. WÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
55. WAY, B. Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-16-1.
56. ZICH, O.: Estetika dramatického umění. Praha: Panorama, 1986.

## Periodika

1. FURMANÍKOVÁ, L. Mentální postižení a tvořivost. In **Speciální pedagogika**. Praha: UK PedF, 2006, roč. 16, č. 2. ISSN 1211-2720.
2. HAVRÁNKOVÁ, A.; KRAUSOVÁ, Z. Techniky Augusta Boala jako inspirace pro školní dramatickou výchovu. In *Tvořivá dramatika XIV*, č. 2. Praha: IPOS - ARTAMA, 2003. ISSN 1211-8001.
3. LÁZŇOVSKÁ, L. Divadlo s dětmi. In **Tvořivá dramatika VIII, č.1**. Praha: IPOS - ARTAMA, 1997. ISSN 1211-8001.
4. LUKEŠ, M. Dramatická situace. In **Divadelní revue**. Praha: Divadelní ústav, 2001. ISSN 0862-5409.
5. MAJZLANOVÁ, K. Dráma vo výchově, vzdělávání a terapii. In *Tvořivá dramatika XI, č. 3*. Praha: IPOS - ARTAMA, 2000. ISSN 1211-8001.
6. PAVLOVSKÝ, P. Divadelnost, teatralita a teatrálnost. In *Divadelní revue*. Praha: Divadelní ústav, 1998. ISSN 0862-5409.
7. SPOLINOVÁ, v. Hry a cvičení pro divadlo. In **Tvořivá dramatika VIII, č.1**. Praha: IPOS - ARTAMA, 1997. ISSN 1211-8001.
8. SPÁLKOVÁ, D. Hra, herectví a děti. In *Tvořivá dramatika XIV, č.2*. Praha: IPOS - ARTAMA, 2003. ISSN 1211-8001.
9. UCHYTILOVÁ, B. Divadlo Fórum Augusta Boala. In *Tvořivá dramatika XIV*, č. 2. Praha: IPOS - ARTAMA, 2003. ISSN 1211-8001.
10. ULRYCHOVÁ, i. Drama a příběh. In *Tvořivá dramatika XV, č. 1-3*. Praha: IPOS - ARTAMA, 2004. ISSN 1211-8001.
11. VALENTA, M.; SVOBODA, P. Pojetí expresivně terapeutických přístupů u českých, slovenských, finských, řeckých a španělských vysokoškoláků (komparativní šetření). In *Speciální pedagogika*. Praha: UK PedF, 2008, roč. 18, č. 4. ISSN 1211-2720.

## Internetové zdroje

[Http://www.artefiletika.cz](http://www.artefiletika.cz)

[Http://www.damu.cz/katedry-a-kabinety/katedra-vychovne-dramatiky/cas-tvoriva-dramatika](http://www.damu.cz/katedry-a-kabinety/katedra-vychovne-dramatiky/cas-tvoriva-dramatika)

[Http://www.drama.cz/osnovy a programy/index.html](http://www.drama.cz/osnovy_a_programy/index.html)

[Http://dramatherapy.net/](http://dramatherapy.net/)

[Http://tonisant.com/aitg/Boal Techniques/index.shtml](http://tonisant.com/aitg/Boal_Techniques/index.shtml)

<http://www.zahrada->

[usp.cz/uspi/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=18&Itemid=50](usp.cz/uspi/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=18&Itemid=50)

<http://www.zahrada->

[usp.cz/uspi/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=17&Itemid=49](usp.cz/uspi/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=17&Itemid=49)

<http://www.zahrada->

[usp.cz/uspl/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=19&Itemid=51](usp.cz/uspl/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=19&Itemid=51)

<http://www.zahrada->

[usp.cz/uspl/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=20&Itemid=52](usp.cz/uspl/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=20&Itemid=52)